

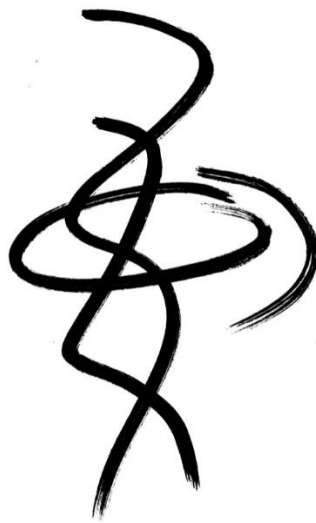
MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

Mai 2021

Dans – i samspill med omgivelsene

Et aksjonsforskningsprosjekt om didaktisk tilrettelegging av undervisningspraksis i scenisk dans



Hedda C. Bergh og Guri Kolseth

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Vi har med denne masteroppgaven kommet til veis ende i vårt 4-årige masterstudiet i yrkespedagogikk ved OsloMet. Det har vært veldig lærerikt og spennende å få anledning til å fordype seg i ulike problemstillinger og prosjekter i disse årene. I møte med medstudenter fra andre fagfelt og dyktige forelesere har vi fått flere perspektiver på hva læring kan innebære.

Vi vil rette en stor takk til alle deltagerne i prosjektet for tillitten, spennende betraktninger og deling av erfaringer i utøvelsen av scenisk dans.

Vi vil i tillegg gjerne få takket våre veiledere gjennom disse årene; Anne Karin Larsen, Ann Lisa Sylte og Jan Stålhane for inspirasjon, god støtte og veiledning underveis i prosessen.

Oslo, mai 2021

Hedda C. Bergh og Guri Kolseth

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan vi kan legge til rette for bevisstgjøring av observasjon, og demokratiske prosesser i sceniske dansefag i videregående opplæring. Vi har undersøkt hvordan elevene bruker observasjon som et verktøy for læring. Vi var også interesserte i å undersøke hvordan demokratiske prosesser kan bidra til elevmedvirkning, erfaringsdeling og sosial læring knyttet til utdanning og dannelsesoppdraget i skolens praksis. Undersøkelsene har også tatt for seg hvordan arbeid med disse temaene spiller inn i elevenes opplevelse av mestring i sceniske dansefag.

Vi er to lærere fra ulike videregående skoler i Viken Fylkeskommune som har forsket i egen praksis, hvor elever i VG2 i programområdet dans har vært deltakere i prosjektet skoleåret 2019-2020. Målet med prosjektet var å utvikle profesjonell praksis ved didaktisk tilrettelegging i tråd med Fagfornyelsen og fremtidige kompetansekrav. Da korona utbruddet oppstod i mars 2020 fikk dette følger for vårt arbeid med masteroppgaven. Det ble derfor naturlig for oss å undersøke hvordan endring av rammevilkår og praksisfellesskapets kontekst ville påvirke didaktisk tilrettelegging. Videre hvordan elevene opplevde dansepraksisen ved digital hjemmeundervisning.

Vi har sett vår empiri i lys av et sosiokulturelt perspektiv, og har i hovedsak valgt å anvende Wenger, Lave & Wenger og Schön i vår drøfting av funn. I vår forskningstilnærming har vi valgt å benytte oss av pedagogisk aksjonsforskning. Vår innhenting av datamateriale er basert på kvalitative forskningsmetoder som spørreundersøkelse, observasjonsskjema, elevlogger, gruppeintervju og dybdeintervju samt deltagende observasjon.

Resultatene av vår empiri viste at fysisk samhandling og betydningen av å tilhøre et praksisfellesskap ble ansett som svært viktig fra elevenes ståsted, dette i henhold til opplevelsen av relevans, motivasjon og mestringsfølelse i scenisk dans. Undersøkelsen har samtidig vist oss at det ikke er gitt at alle praksisfellesskap oppleves som meningsfylt for elevene. Våre funn har også gitt oss en forståelse for at observasjon er et viktig verktøy for læring og utvikling i sceniske dansefag. I tillegg har undersøkelsen vist at demokratiske prosesser kan legge til rette for aktiv deltagelse, erfaringsdeling og sosial læring i det praksisfellesskap elevene er deltagende i.

Nøkkelord: observasjon, demokratiske prosesser, praksisfellesskap, rammevilkår

Summary

This master's thesis studies, is about the awareness raising of observation, and the democratic processes in scenic dance in upper secondary education. We have examined the students use of observation as a tool of learning. In addition, we are interested in examining how democratic processes can contribute to increase student participation, experience sharing, and social learning linked to education and the formation mission in school. The studies have as well taken into consideration how work with these themes influence the students' mastery in scenic dance.

We are two teachers from different secondary upper schools in Viken Fylkeskommune, who have made studies in our own practice, where students in their second last year (VG2) have been participants in the school year 2019-2020. The purpose of the project was to develop professional practice of didactic facilitation in line with Fagfornyelsen and future requirements of competence. As the Covid-19 situation occurred in March 2020, our work with the thesis was affected. It therefore became natural for us to examine how changes of framework conditions and the context of community of practice would influence didactic facilitation. Furthermore, the students' experience of dance practice from digital homebased education.

Our empirical work is seen in the light of a sociocultural perspective, and we have mainly chosen to apply Wenger, Lave & Wenger and Schön in our discussions of findings. In our research approach we chose to use pedagogical action research. The collecting of data is based on qualitative research methods as surveys, observation forms, student logs, group and in-depth interviews as well as participatory observation.

The results of our empirical work showed that physical interaction and the significance of belonging to a community practice, was regarded as very important from the students' point of view, due to their experience of relevance, motivation and mastery in scenic dance. At the same time, our research shows that it is not a given that all communities of practice are experienced as meaningful to students. In addition, the students experience observation as an important tool of learning and development in scenic dance. Our findings have given us a new understanding of how democratic processes can facilitate active participation, experience sharing, and social learning in the community practice.

Keywords: Observation, democratic processes, community of practice, framework conditions.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Avgrensning av tema.....	9
1.2.1 Observasjon.....	10
1.2.2 Demokratiske prosesser.....	12
1.3 Endring av rammevilkår.....	12
1.4 Historikk, tradisjon og yrkesprofesjon	14
1.5 Problemstilling	17
1.6 Presisering av problemstilling	17
1.7 Oppgavens oppbygning.....	18
2.0 Sentrale og lokale styringsdokumenter	19
2.1 Opplæringsloven	20
2.2 Overordnet del-generelle prinsipper og verdier.....	20
2.3 Fagfornyelsen	21
2.4 Lærerplaner for VG2 i scenisk dans	24
2.5 Satsningsområder for Viken fylkeskommune	25
2.5.1 Lokale planer.....	26
3.0 Teoretisk perspektiver	27
3.1 Forskning på feltet.....	28
3.2 Yrkespedagogiske perspektiver.....	30
3.2.1 Mesterlæretradisjon	32
3.2.2 Kroppslig læring.....	35
3.3 Didaktiske perspektiver	37
3.4 Læringsteorier	39
3.4.1 Læring, mening og identitet	39
3.4.2 Situert læring	41
3.4.3 Den reflekterende praktiker	43
4.0 Metode.....	44
4.1 Begrunnelse for metodevalg.....	44
4.2 Pedagogisk Aksjonsforskning	45
4.3 Problematisering rundt forskerrollen.....	47
4.4 Datainnsamling og gjennomføring.....	49
4.4.1 Gjennomføring av spørreundersøkelse.....	51
4.4.2 Gjennomføring av aksjon 1	52

4.4.3 Observasjonsskjema elever	54
4.4.4 Gjennomføring av aksjon 2	54
4.4.5 Elevlogger	56
4.4.6 Refleksjonsnotat	56
4.4.7 Gruppeintervju.....	58
4.4.8 Dybdeintervju av seks elever.....	59
4.5 Gyldighet.....	61
4.6 Pålitelighet.....	62
4.7 Etske betraktninger.....	63
5.0 Presentasjon og analyse av funn.....	65
5.1 Funn i spørreundersøkelse.....	65
5.1.1 Elevenes besvarelse.....	65
5.1.2 Lærernes besvarelse.....	69
5.2 Oppsummering spørreundersøkelse	73
5.3 Funn i aksjon 1: Bevisstgjøring av observasjon	74
5.3.1 Aksjon 1, økt 1	75
5.3.2. Aksjon 1, økt 2	76
5.3.3 Aksjon 1, økt 3	77
5.3.4 Aksjon 1, økt 4	77
5.4 Gruppeintervju.....	79
5.5 Oppsummering 1. aksjon.....	80
5.6 Funn aksjon 2: Observasjon og demokratiske prosesser ved bruk av digitale verktøy	80
5.6.1 Aksjon 2, økt 1 og 2.	83
5.6.2 Aksjon 2, økt 3 og 4	84
5.6.3 Aksjon 2, økt 5	85
5.7 Refleksjonsnotat	87
5.8 Gruppeintervju.....	89
5.9 Dybdeintervju.....	94
5.10 Oppsummering 2. aksjon.....	101
6.0 Drøfting	103
6.1 Bevisstgjøring av observasjon.....	103
6.1.1 Didaktisk tilrettelegging av observasjon som metode	111
6.2 Demokratiske prosesser.....	114
6.2.1 Kommunikasjon	115
6.2.2 Erfaringsdeling	118
6.2.3 Didaktisk tilrettelegging av demokratiske prosesser.	120
6.3 Endring av rammevilkår og praksisfellesskapets betydning	120

7.0 Konklusjon og veien videre.....	123
Litteraturliste	128

Liste over figurer

Figur 1: Meads speilingsteori	11
Figur 2: Praktisk-teoretisk didaktisk relasjonsmodell.....	38
Figur 3: Komponenter i en sosial teori om læring.....	40
Figur 4: Praksisdimensjoner som egenskap ved et praksisfellesskap.....	42
Figur 5: Forskningsdesign.....	45
Figur 6: Utviklingsspiral.....	46

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om prosjektet og samtykkeskjema.....	132
Vedlegg 2: Godkjenning NSD.....	136
Vedlegg 3: Intervjuguide spørreundersøkelse elever.....	138
Vedlegg 4: Intervjuguide spørreundersøkelse lærere.....	139
Vedlegg 5: Observasjonsskjema.....	140
Vedlegg 6: Intervjuguide gruppeintervju i 1. aksjon.....	142
Vedlegg 7: Spørsmål elevlogger.....	144
Vedlegg 8: Spørsmål refleksjonsnotat.....	146
Vedlegg 9: Intervjuguide gruppeintervju 2. aksjon.....	148
Vedlegg 10: Intervjuguide dybdeintervju.....	150

1.0 Innledning

I denne masteroppgaven vil vi se på hvordan vi kan legge til rette for bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser i sceniske dansefag i videregående opplæring. Vi er opptatt av at vår undervisningspraksis forankres og utvikles i tråd med kompetansen som vil kreves av våre elever når de skal videre ut i arbeids og samfunnsliv Dette er sett i lys av det yrkespedagogiske perspektivet og Fagfornyelsen som trinnvis innføres fra om med høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet). Vi har et ønske om å finne ut hvordan elever opplever læringsprosesser i det praksisfellesskapet de er en del av ved bevisstgjøring av observasjon og bruk av demokratiske prosesser, og hvordan arbeid med disse temaene spiller inn i deres opplevelse av mestring i sceniske dansefag.

Den 12. mars 2020 ble Norge stengt ned på grunn av koronapandemien. Fysisk undervisning ble for mange elever i videregående skole erstattet med digital hjemmeundervisning. Endring av rammevilkår fikk betydning for vår problemstilling og gjennomføringen av prosjektet, noe vi kommer tilbake til senere i kapitlet.

Vi har vår undervisningserfaring fra programområdet dans i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama (MDD) i videregående opplæring i Viken Fylkeskommune. Vi underviser elevene i praktiske og teoretiske dansefag på alle tre klassetrinn (VG1, VG2 og VG3). Utdanningsprogrammet MDD har eksistert siden reform 94, og er et studieforberedende utdanningstilbud i videregående opplæring. Det gir generell studiekompetanse og fordypning i valgt programområde, og utdanningsprogrammet vil gi elevene grunnlag for høyere utdanning innen kunstfagene eller ved andre høyskoler og universiteter. De fleste av våre søkere til programområdet dans i videregående opplæring har bakgrunn fra private ballettskoler, kulturskoler og/eller andre danseskoler. De har erfaringer i ulike danseformer, stiler og sjangre, og vi oppfatter søkerne som interesserte og motiverte for læring. Elever med programområdet dans som første valg i videregående opplæring møter til opptaksprøve, hvor de blir vurdert etter ferdighetspoeng. Inntaket skjer ved at inntil halvparten av alle søkere til vg1 i utdanningsprogrammet MDD kommer inn på grunnlag av ferdighetspoeng fra opptaksprøven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I undersøkelsen av vår problemstilling forholder vi oss til læreplanverket i Kunnskapsløftet innført i 2006, i og med at vi tar for oss datainnsamling fra våre elever i VG2 i skoleåret 2019/2020. Det er likevel selvsagt at vår masteroppgave er fremtidsrettet, og tar for seg hvordan vi i henhold til Fagfornyelsen kan utvikle danseopplæring i videregående skole. Vårt mål er å utvikle konkrete undervisningsmetoder i henhold til våre overnevnte temaer. Vi har benyttet kvalitativ metode for innhenting av vårt datamateriale, og anvendt pedagogisk aksjonsforskning som didaktisk tilnærming. I et sosiokulturelt perspektiv og ved analyse og drøfting av vår empiri, har vi i hovedsak valgt å anvende Wenger, Lave & Wenger og Schön, hvor vi ser nærmere på læring i et sosialt perspektiv og elever som deltakere i et praksisfellesskap

«Vi tilhører alle et praksisfellesskap. Hjemme, på skolen, i forbindelse med våre hobbyer-vi tilhører til enhver tid mange forskjellige praksisfellesskap. Og praksisfellesskapene vi tilhører, forandrer seg i løpet av livet» (Wenger, 2004, s. 16)

Vi ønsket å skrive denne masteroppgaven sammen fordi vi har samme faglig bakgrunn, og kan trekke veksler på hverandres erfaringer og kompetanse. Samtidig har vi muligheten til å innhente en større mengde innsamlet datamateriale, som kan gi oss et bedre grunnlag for å trekke noen slutninger med hensyn til vår problemstilling. Dette kan gi oss et godt utgangspunkt for et grundig arbeid i denne undersøkelsen. Vi vil «ta opp tråden» fra våre forrige oppgaver i masterstudiet, MAYP4300, og jobbe videre med temaer som engasjerer oss og omhandler læring gjennom elevmedvirkning og samhandling. Vi ønsker å utvikle undervisningsmetoder for god undervisningspraksis i sceniske dansefag, og med denne undersøkelsen vil vi forhåpentligvis oppdage nye læringsstrategier som kan komme flere til gode i undervisning av sceniske dansefag i videregående opplæring. Vi er samtidig opptatt av å stille kritiske spørsmål angående egen praksis, samt reflektere og diskutere hva vi oppfatter som gode undervisningsmetoder i sceniske dansefag. Her mener vi at gjennom våre valg av temaer, vil vi blant annet få muligheten til å drøfte praksisfellesskapets betydning for elevenes opplevelse av mestring i sceniske dansefag. Forhåpentligvis vil vår undersøkelse bidra til kunnskapsutvikling i vårt fagfelt.

Med dette som bakteppe har vi i denne undersøkelsen et ønske om å se litt nærmere på hvordan læring i sosiale situasjoner, ikke bare ut fra egen erfaring (en aktiv læring), men læring ved å observere andre i sosiale situasjoner, finner sted (vikarierende læring). Referer til Bandura som snakker om et samspill mellom person, situasjon og adferd, der vi gjennom vår fortolkning av situasjon kan påvirke våre valg for handlinger (Bandura, 1977). I tillegg til observasjonslæring, vil vi belyse hvordan elever i bruk av demokratiske prosesser, hvor samhandling, elevmedvirkning og erfaringsdeling står sentralt i læringsprosessen. Henviser til ett av Fagfornyelsens fagovergrepene og tverrfaglige tema, *demokrati og medborgerskap*, hvor øving av demokratiske prosesser i praksis blir vektlagt som en viktig del av elevens utdanning og dannelse i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Avgrensning av tema

Vi har valgt temaer som vi finner relevante og interessante med tanke på å utvikle undervisningspraksisen av sceniske dansefag i videregående opplæring. Vi ser et potensiale i hvordan vi bedre kan legge til rette for og dra nytte av eksisterende praksisfellesskap, hvor deltagerne gis rom for elevmedvirkning, samhandling, undring og utforskning. De sceniske dansefagene i programområder dans i videregående opplæring i Kunnskapsløftet inneholder hovedområdene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det er viktig å presisere at vi i vår undersøkelse avgrenser sceniske dansefag til å omhandle to av de tre hovedområdene, nemlig klassisk ballett og jazzdans. Dette i fagene scenisk dans 1 og scenisk dans fordypning 1 (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Tradisjonelt sett innehar disse danseformene mesterlæreorienterte prosesser. Det vil si at de i stor grad er lærerstyrt, hvor utvikling av dansetekniske ferdigheter og formidling av disse er en stor del av målsettingen i fagene. Veiene til målet er mange, og den didaktisk tilrettelegging som gjør læringsprosessen meningsfylt for elevene, er vesentlig i denne forbindelsen. Vi er blant annet ute etter å undersøke hvordan tilrettelegging og bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser kan bidra i elevenes læringsprosess. Der elevene er aktive deltagere både som mottakere og bidragsytere i det praksisfellesskapet de er en del av. Vi mener disse temaene komplementerer hverandre med tanke på at det er en interaksjon og en samhandlingsprosess til stede.

I forkant av våre aksjoner gjennomførte vi en kartlegging ved bruk av spørreundersøkelse for elever og lærere ved programområdet dans, for å undersøke deres forståelse for valgte temaer

i prosjektet. Ut fra svarene vi fikk, ble det ikke overraskende sagt, at temaene er velkjente. I tillegg ble de beskrevet som relevante og nyttige i læringsprosessen i sceniske dansefag. Ved bruk av pedagogisk aksjonsforskning i undersøkelsen, vil vi forhåpentligvis kunne utvikle konkrete eksempler på hva god pedagogisk praksis i sceniske dansefag kan innebære. Dette ved bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser under ulike rammevilkår.

1.2.1 Observasjon

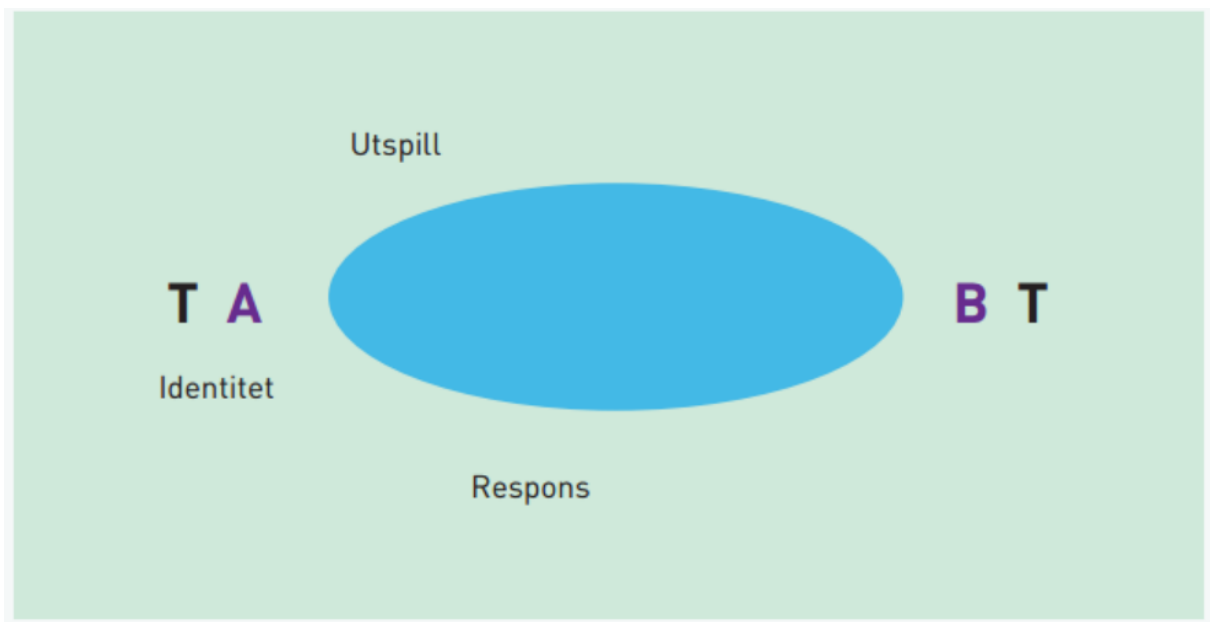
Angående observasjon, så bruker vi begrepet som en metode vi tilrettelegger for, og som et verktøy for elevenes læring. Her er vi ute etter å bevisstgjøre elevenes observasjoner, der de som deltagere i et praksisfellesskap forhåpentligvis kan dra nytte av medelever og lærers kompetanse.

Observasjon er grunnleggende i pedagogiske arbeid. Vi observerer, og henter informasjon om undervisningssituasjonen som gjør at vi kan vurdere å se elevenes behov for tilrettelegging og støtte i deres skolehverdag. Observasjon som aktivitet er komplisert, og vi mener det alltid er viktig å tenke over hvordan dette gjøres. Både med hensyn til og ikke stagnere i vanedannende observasjonsmønstre, og med henblikk på kvaliteten av våre observasjoner. Være oppmerksom og ha et «friskt blikk» på nå-situasjonen slik at vi kan ta kloke valg. I sceniske dansefag er observasjon av lærers fysiske utøvelse av pensum vesentlig for innlæringen av dansetekniske og uttrykksmessige prinsipper. I tillegg til elevenes mulighet til å observere medelevers utøvelse og utvikling. I prosjektet har vi knyttet observasjon, ikke bare som et verktøy for læring av danseferdigheter i scenisk dans, men også med hensyn til læring av sosiale ferdigheter. Det betyr at vi vil se på hvordan elevene observerer, reflekterer, og deler erfaringer i en gitt kontekst. Der hvor både den kognitive, sosiale og kroppslige læringen, er en del av læringsprosessen.

George H. Mead, var blant annet opptatt av hvordan vi speiler oss i andres responser, og når vi speiler oss i andre vil vi vurdere verdien av oss selv og våre handlinger ut fra andres tilbakemeldinger (Mead, 2005). Her vil virkningen av omgivelsen vi har rundt oss være betydningsfull for våre individuelle handlinger og erkjennelser. Mead beskrev blant annet hvordan subjektivitet blir til gjennom interaksjon med andre, og hvordan «jeg» er ubevisst og «meg» er min bevisste refleksjon over egne handlinger. Han hevdet blant annet at *selvets*

utvikling er knyttet til sosiale og kulturelle rammer, hvor kognitiv forståelse, dermed er av sosial karakter. (Mead, 2005).

Selvet er noe som utvikler seg. Det er ikke opprinnelig til stedet ved fødselen, men det blir til som en del av den sosiale erfaringsdannelse -og aktivtetsprosess (Mead, 2005, s. 165).



Figur 1: Meads speilingsteori

Meads speilingsteori omhandler, i korte trekk, hvordan vi ser oss selv gjennom andre. Hvordan vi speiler oss i de tilbakemeldingen vi får, tolker, tilpasser og responderer på omgivelsene.

I vår undervisningspraksis, opplever vi elevenes observasjon av lærer og medelever, som en viktig del av utviklingen av bevegelseskompetanse i sceniske dansefag. Elevene jobber i praksisfellesskap hvor alle jobber «på gulvet», både i felles utøvelse, mindre grupper, par og i soloarbeid. I utøvelse hvor de både er aktører og observatører, vil situasjoner tolkes og bearbeides. Gjennom at det gis rom for individuell samt kollektiv refleksjon og erfaringsdeling, vil det forekomme en interaksjon mellom det sosiale og kognitive, og det vil etter Banduras utsagn være en viktig del i en lærings situasjon. Bandura betegner dette samspillet mellom person, situasjon og adferd som resiprok kausalitet (Bandura, 1997).

1.2.2 Demokratiske prosesser

Det er viktig å sette dette i sammenheng med tilrettelegging av demokratiske prosesser i et praksisfellesskap, som omhandler kommunikasjon og læring av sosiale ferdigheter ved samhandling. I et demokrati verdsettes blant annet likestilling, menneskerettigheter, respekt og toleranse for hverandres ulikheter, samtidig som man gis muligheter til å påvirke beslutningsprosesser. I overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen, står det at elevene må forberedes til å bli erfarne samfunnsborgere, men også hvordan demokratiske verdier bør omsettes i skolens praksis. Elevene skal lyttes til og få anledning til deltagelse og innflytelse i både det fag relaterte arbeidet, men også på andre områder som gjelder deres skolehverdag.

«Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Videre står det også beskrevet hvordan skolen skal være et inkluderende læringsmiljø, hvor elevmedvirkning er en naturlig del av læringsprosessen. Elevene skal få anledning til å medvirke, kommuniser og samarbeidet, og gjennom samhandling utvikle sosiale ferdigheter som igjen er viktig med hensyn til videre yrke- og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Med dette som utgangspunkt, og vårt ønske om å undersøke hvordan demokratiske prinsipper kan utvikle gode læringsprosesser for elevene, vil vi legge til rette for at elevene får rom til å kommunisere og reflektere over egne erfaringer. Både som individ og kollektiv. I vår undersøkelse har vi vektlagt demokratiske prosesser i digitale samarbeidsoppgaver. Dette kommer tilbake til dette i metodekapitlet, 4.4.4.

1.3 Endring av rammevilkår

I 2020 ble verden rammet av en alvorlig pandemi med spredning av korona viruset. Dette førte til at Norge, 12. mars, ble stengt ned. Denne situasjonen har fått følger for alle deler av samfunnet, og denne omveltningen og smittevernhensynet som vi har blitt pålagt å følge, har i stor grad påvirket hvordan vi kan leve våre liv. Når det gjelder opplæring og utdanning i denne perioden, har alle utdanningsinstitusjoner, grunnskoler og videregående opplæring måttet endre sin måte å gjennomføre undervisningen på, og digitale verktøy har vært en

nødvendighet for å få dette til. Hvordan har pandemien påvirket vår måte å undervise på, og hva har det resultert i med hensyn til elevens læringsutbytte? Fra et sosiokulturelt perspektiv, henviser vi til hva Säljö blant annet sier om at synet på læring må ses i sammenheng med hvilken tid, kultur og miljø vi lever i. I en sosiokulturell forståelse vil kognitiv utvikling finne sted i et samspill mellom kollektive ressurser for tenkning og handling samt individets læring, der begge elementene er i interaksjon med omverdenen og menneskene som befinner seg i den. Dermed blir læring til gjennom å observere, beskrive og handle i virkeligheten med de mulighetene omgivelsene gir oss. Det vil si at ulike kulturer og miljøer vil påvirke måten vi utvikler oss, og lærer på (Säljö, 2001).

Når endringene av rammevilkårene er så inngripende som de har vært, legger det sterke føringer på hvordan vi praktiserer vår undervisning. Dette har selvfølgelig også fått konsekvenser for arbeidet med masteroppgaven. I vårt tilfelle, ble det i praktiske dansefag en overgang fra fysisk tilstedeværelse i en dansesal, til digital hjemmeundervisning. I og med at det ikke ble fysisk samhandling mellom lærere og elever under vår 2. aksjon, ble vår planlegging og gjennomføring av undervisningsøktene svært annerledes enn først tenkt. Dansesalen ble erstattet med begrenset plass til danseaktiviteter, avhengig av elevenes og lærernes individuelle bosituasjon. Undervisningsverktøy og praksisfellesskapets vilkår ble endret, og dermed måten elevene og lærere måtte forholde seg til læring og hverandre på. Lave & Wenger og deres syn på praksisfellesskap er at det ikke er gitt at alle praksisfellesskap bidrar til læring i relasjonelle og sosiale prosesser, og nevner blant annet noe om at en kontekstualisering kan bidra til at det sosiale og situerte med læring kan gå tapt (Lave & Wenger, 2012). Dette kommer vi tilbake til i drøftingskapitlet.

Det vil med stor sannsynlighet komme mer forskning på hvilke konsekvenser denne pandemien har fått for ungdommer når kommunikasjon og undervisning i lengre perioder har foregått over digitale plattformer. Vi kan allerede nå vise til forskning som har blitt publisert der norske og svenske ungdommer i alderen 17-19 år blant annet uttrykker at de ved kun digital deltakelse kan føle seg mer ensomme, at skole og vennsforhold har blitt påvirket, og at skjermbruk gjør kommunikasjonen tyngre. Videre hvordan det kan virke demotiverende og ikke være sammen i klassen. Ungdommen uttrykte i tillegg at de kjente på økt stress med hensyn til skolearbeidet (Haugseth, 2021).

FAFO har kommet med en rapport med oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som omhandler håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opp læring. Rapporten sier

blant annet at skoleeiere og rektorer uttrykte bred enighet om at nedstengingen førte til at det ble utfordrende å gjennomføre god pedagogisk praksis i praktiske fag da undervisningspraksisen er så avhengig av tilgang på relevant utstyr og praksisfelleskapet elevene tilhører. Flesteparten av elevene mente at overgangen til digital hjemmeundervisning hadde påvirket dem i negativ forstand med tanke på trivsel, motivasjon og opplevd læringsutbytte. De uttrykte at de savnet skolen og medelevene (Andersen et al., 2021)

Med bakgrunn i de temaene som ble valgt, var vårt utgangspunkt å være tett på elevenes læringsprosess. Vi ønsket å være deltagende observatører og se hvordan elevene samhandlet med hverandre i de planlagte øktene. I tillegg bevisstgjøre våre egne observasjoner og samhandling med elevene.

Med endring av rammevilkår som følge av korona pandemien, ble dette mer utfordrende. Vi valgte likevel å fortsette undersøkelsene med samme temaer, men endret problemstilling underveis i prosjektet med bakgrunn i overgang til digital hjemmeundervisning. Vi var allerede godt i gang med prosjektet og hadde gjort en karlegging samt gjennomført 1. aksjon da koronautbruddet inntraff. I tillegg fant vi det interessant å undersøke hvordan endring av rammevilkår og praksisfelleskapets kontekst, fikk av betydning for elevenes opplevelse av mestring i arbeid med disse temaene.

Vår 1. aksjon ble gjennomført i dansesal ved hver videregående skole, altså før nedstengingen av Norge. Vår 2. aksjon ble gjennomført med kun digitale verktøy der elevene fikk hjemmeundervisning i sceniske dansefag, i hovedsak med bruk av læringsplattformen Teams og Its Learning.

1.4 Historikk, tradisjon og yrkesprofesjon

Historikk og tradisjon

Dans kan ha ulik identitet, både som et kulturuttrykk og som et kunstuttrykk. Dans kan være en sosial aktivitet, kommunikasjonsform og en sportsgren. Dans har hatt ulike funksjoner og roller gjennom tidene, og det kan også defineres på flere måter. Dans kan være en rytmisk bevegelse, som ofte er knyttet til en bestemt kultur og som har et bestemt formål (Eeg-Tverbakk et al., 2010). Dans kan også være en sosial aktivitet, der formålet er å hygge seg sammen som for eksempel i bryllup, eller som et ritual fra gamle tider ved forbindelse med

innhøsting eller gudedyrkelse. Fra antikken kan vi også se at dans har vært knyttet til krig, som forberedelse for soldater til kamp og som hjelp for å holde motet oppe.

I dansehistorien kan vi se hva den sceniske dansetradisjonen innebærer som kunstform, og hvilke formål dansen kan ha. Den sceniske dansen har utviklet seg helt fra hoffdansen i renessansen på 1400-1500 tallet hvor det i hoffets selskaper ble danset for å demonstrere rikdom, dannelse og kroppsbeherskelse. En arena for samvær hvor bevegelse og danse glede var i fokus (Glad & Egeberg, 2012). Betegnelsen scenisk dans kommer av at den nettopp vises på en scene for å formidle et uttrykk og skape en dialog med tilskuerne. I Norge har vi vært påvirket av den vestlige sceniske dansetradisjonen som har utviklet seg i Europa og i USA. I den sceniske dansen knytter vi utviklingen av de sentrale dansesjangerne som klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans, som hver for seg representerer en egen estetikk, teknikk og kunstnerisk forståelse.

Fra Operaen som etableres i Barokken, og til Romantikken på midten av 1800- tallet ble den klassiske balletten for alvor utviklet. Gjennom 1700-1800 tallet etableres det et pedagogisk system for opplæringen, som også benyttes til danseopplæringen i klassisk ballett i dag. I den finnes et fast estetisk ideal, der teknikken ofte brukes som et middel for å nå målene for estetikken. I klassisk ballett søkes en illusjon om en letthet og forlengelse av bevegelsene, og dansesjangeren stiller høye krav til teknisk presisjon som forutsetter spesifikke fysiske forutsetninger (Eeg-Tverbakk et al., 2010).

Jazzdansen har sine røtter fra stammekulturene i Afrika, men danseformen utviklet seg videre i USA. Den ene retningen tilhører den afro amerikanske tradisjonen der dansen brukes som et middel for å ytre politiske meninger rundt blant annet undertrykkelse og rasespørsmål. Den andre retningen knyttes til populærkulturen på 1950- og 60 tallet, og som innebefattet underholdning, showbiz, film og TV (Eeg-Tverbakk et al., 2010, s. 188-193). Danseformen er en smeltedigel av mange ulike stiler og retninger, og er i stadig utvikling. I tillegg til musikal dans, lyrisk jazz og tradisjonell jazz, har også de urbane dansestilene utviklet seg som hip hop, street dance osv. Jazzdansteknikken som pedagogisk virksomhet ble utviklet og systematisert på 1950 tallet i USA, i takt med utviklingen av dansesjangeren. I jazzdans skal tyngdepunktet være mer «jordbundet», det vil si et lavt tyngdepunkt og danseformen betegnes ofte som ekspressiv (Eeg-Tverbakk et al., 2010).

Den moderne dansen, startet med «fridansen» på begynnelsen av 1900 tallet, og var en motreaksjon mot den klassiske ballettens klare regler for form og innhold. Danseformen

utviklet seg ikke bare i USA, men også i Europa. Spesielt i Tyskland med blant annet Rudolf Laban, som utviklet teorier og prinsipper for dans på 1920-30 tallet. Spesielt i Tyskland med blant annet Rudolf Laban, som utviklet teorier og prinsipper for dans på 1920-30 tallet (Glad & Egeberg, 2012, s. 139). Fremveksten av moderne dans i Norge på 1960- tallet, ble også en motreaksjon mot det rigide hierarkiske systemet ballett tradisjonen stod for. I disse alternative miljøene ble det lagt mer vekt på å være deltagende og medskapende i egen læringsprosess (Hansteen, 1989).

Yrkesprofesjon

Dans er en relativ ny kunstform i Norge, sett i et internasjonalt perspektiv. Den Norske Operas Ballett ble grunnlagt så sent som i 1957, og var det første dansekompaniet som fikk permanent offentlig støtte i 1958. Seinere ble Carte Blanche etablert i 1989, et kompani for samtidsdans. De utgjør de to eneste kompaniene med permanent offentlig støtte og faste stillinger for dansere i Norge.

I 1947 ble Norsk Ballett- og Fridansforbund etablert, som i 2002 fikk navnet Norske Dansekunstnere. Forbundet startet sitt virke i en tid hvor profesjonalisering og yrkesrettingen av dansere var på trappene og det ble viktig med et forbund som sikret rettighetene for profesjonelle dansekunstnere (NODA, 2021).

De fleste dansere i dag er frilansere i det frie scenekunst miljøet, og det ble etablert støtteordninger i 1982 (Svendal & Nilsson, 2016) Dansekunstnere kan søke stipender og støtte gjennom blant annet Kulturrådet. I tillegg kan dansere søke ansettelse hos Skuespiller - og danseralliansen (SKUDA) som har som formål å sikre ansatte dansere rettigheter og inntekter mellom oppdrag samt gi muligheter for relevant kompetanseutvikling.

Når det gjelder dans i norsk kulturpolitikk har den vært lite synlig. Sigrid Røyseng med sin artikkel, *Dansens plass i norsk kulturpolitikk* (Svendal & Nilsson, 2016), gir oss en beskrivelse av dansens plass i norsk kulturpolitikk og hvordan den har utviklet seg frem til og med Kulturløftet (2005). Hun beskriver nasjonalbygging som en sentral målsetting for kulturpolitikken, og sier noe om hvorfor dans kan ha vært så lite fremtredende og prioritert kunstform. Hun fremhever at dans som kunstform er kroppslig, historisk sett har vært kvinnedominert, og har manglende akademisering, og at dette kan ha hatt betydning for at dans ikke har blitt anerkjent i norsk kulturpolitikk. Vi synes det er nærliggende å nevne den dominerende forestillingen om at kroppen har blitt sett på som et objekt i europeisk kultur og idehistorie, og Gunn Engelsrud beskriver blant annet i sin bok, *Hva er kropp* (Engelsrud,

2006), hvordan kvinner har blitt assosiert med kropp, og mannen med tanke. Hun uttaler videre hvordan kroppen har blitt relatert til kjønn, og at dette er problematisert i kjønnsforskningen, hvor det i diskusjoner blant annet hevdes at bestemte typer aktiviteter og bevegelser egner seg for jenter og ikke for gutter eller omvendt (Engelsrud, 2006). I masteroppgaven «Gazing at The Gaze» (2019), undersøkes det hvordan den kvinnelige ballerina i balletten blir representert ut fra et feministisk perspektiv. I ballett fremstilles tradisjonelt sett den kvinnelige danser som et offer der kroppen blir objektivisert og ofte brukt som et middel til å analysere ballett. Undersøkelsen ønsker å se nærmere på kjønnsforskjeller i ballett, der den kvinnelige danser kan få en større mening ved at det blant annet legges mer vekt på det kroppslige kinestetiske perspektivet både til publikum og danser i analyse av ballett (Blichfeldt, 2019).

Programområdet i dans i videregående opplæring, og sceniske danserfag, har som formål å forberede elevene til videre studier innen kunst og kulturliv. Gjennom aktiv deltagelse i estetiske og allmenn dannende prosesser vil elevene kunne få mulighet til å utvikle forståelse for teknikk, formidling, skapende arbeid og samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I henhold til dagens situasjon for dansekunstnere, ser vi at det blir viktig for elevene å få innblikk i at kompetanseutviklingen ikke bare ligger i håndverket. Forståelse av danserens mangefasetterte roller som eksempelvis administrator, arbeidsgiver, markedsfører, koreograf i tillegg til utøver, er også vesentlig i denne sammenhengen.

1.5 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette har vi kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan kan vi gjennom **didaktisk tilrettelegging** utvikle undervisningspraksisen i sceniske dansefag i videregående opplæring ved bruk av **observasjon** og **demokratiske prosesser** under ulike **rammevilkår**?*

1.6 Presisering av problemstilling

Det å velge å forske i noe som man finner utfordrende og relevant i eget fagfelt, og samtidig få mulighet til å fordype seg i temaer som vi antar kan ha verdi for flere enn oss, har

selvfølgelig vært viktig i prosjektet. Noen av de overordnede spørsmålene vi har stilt oss i forkant av denne undersøkelsen er blant annet å reflektere over hvordan elevene bruker observasjon som et verktøy for utvikling og læring i praksisfellesskapet. Vi har i tillegg spurt oss om hvor bevisste elevene er i sine observasjoner av lærere og medelever med hensyn til å tilegne seg ny kompetanse. Videre har vi ønsket å se på hvordan bruk av demokratiske prosesser kan legge til rette for aktiv deltagelse, elevmedvirkning og sosial læring i vår praksis. Vi antar, med bakgrunn i våre tidligere erfaringer, at gjennom elevers aktive deltagelse i praksisfellesskapet og ved bruk av demokratiske prosesser, vil dette være med på å støtte en positiv mestring, deling og læringskultur i danseopplæringen. Vi mener i valg av problemstilling at vi får mulighet til å belyse temaer som kan legge til rette for relevant kompetanseutvikling i sceniske dansefag samt sette søkelyset på både skolens ansvar med og både utdanne og danne elevene i deres opplæring for fremtiden.

Vårt utgangspunkt for valg av problemstilling er et ønske om å finne nye innfallsvinkler for tilrettelegging av yrkes pedagogisk praksis i sceniske dansefag. I denne sammenhengen er det nærliggende å se nærmere på hva Fagfornyelsen og forskning på fagfeltet forteller oss. Vi kommer tilbake til dette i neste kapittel.

1.7 Oppgavens oppbygning

Vi har innledningsvis skrevet litt om hva vi ønsker å undersøke og hvorfor, i tillegg til å beskrive noe om hva bevisstgjøring av observasjons og demokratiske prosesser i det praksisfellesskapet elevene tilhører, kan innebære. Vi ser også på det yrkespedagogiske perspektivet rettet mot danseopplæringen.

I kapittel 2 gjøres det rede for aktuelle styringsdokumenter med internasjonale, nasjonale og lokale føringer for opplæringen.

I kapittel 3 trekker vi frem teoretiske tilnærminger som er aktuelle for vår problemstilling. Dette kapittelet deles inn i tre underkapitler med henholdsvis forskning på dansefeltet, yrkespedagogiske perspektiver, didaktiske prinsipper og læringsteorier. Vi deler yrkespedagogiske perspektiver ytterligere inn i underkapitler som mesterlære tradisjon, og kroppslig læring. Dette er temaer vi mener er viktige å trekke frem for å belyse vårt fagfelt i et yrkes pedagogisk perspektiv.

Kapittel 4 omhandler hvilke metoder som ble brukt, begrunnelse, samt en oversikt over gjennomføringen av prosjektet. Vi ser videre på pedagogisk aksjonsforskning som forskningstilnærming, og hvilke kvalitative metoder vi har anvendt for å innhente data som grunnlag for å besvare problemstillingen. Problematisering av forskerrollen blir også omtalt samt noe om utvalget av deltakere. Vi vil presentere vårt datamateriale i den rekkefølgen vi har gjennomført datainnsamlingen. Det belyses i tillegg etiske hensyn som er tatt, og krav til gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 5 presenterer vi funn i prosjektet, samtidig som vi fortløpende drøfter der vi finner det hensiktsmessig. Vi har derimot ikke valgt å drøfte våre funn opp mot valgt teori i dette kapitlet, men gjør dette i kapittel 6. Det kommer en oppsummering etter spørreundersøkelsen, samt 1. og 2. aksjon.

I kapittel 6 drøfter vi hovedfunnene i undersøkelsen opp mot vår problemstilling, valgt teori, forskning på dansefeltet, styringsdokumenter, yrkespedagogiske perspektiver og egne erfaringer.

Avslutningsvis, i kapittel 7, sier vi noe om hvordan denne undersøkelsen kan føre til eventuelle endringer for didaktisk tilrettelegging og utvikling av undervisningspraksis i scenisk dans i videregående opplæring. Vi referer til Fagfornyelsen som har kommet, og fremtidens kompetansekrav. Vi stiller også kritiske spørsmål til vår egen undersøkelse, og valg som ble gjort underveis i arbeid med prosjektet.

2.0 Sentrale og lokale styringsdokumenter

I dette kapitlet skal vi presentere sentrale og lokale styringsdokumenter som er relevante for vår oppgave. Først presenterer vi opplæringsloven og deretter overordnet del for grunnopplæringen. Vi ser så videre på Fagfornyelsen, og lærerplaner i fagene scenisk dans 1 og sceniske dans fordypning 1. I tillegg presenterer vi styringsdokumenter for Viken Fylkeskommune, og de pedagogiske plattformene for skolene.

2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven er en juridisk lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17.juli 1998. Loven omhandler de rettigheter og plikter som er forbundet med opplæringen og skolegangen i Norge. Regler som utfyller loven, er gitt av Kunnskapsdepartementet. Demokratiforståelse, innsikt i kristne og humanistiske verdier er noe som blir vektlagt, i tillegg skal opplæringen fremme solidaritet, likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 1998).

2.2 Overordnet del-generelle prinsipper og verdier

I *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017), står det blant annet i opplæringsloven §1-1 at grunnopplæring skal fremme demokrati og medvirkning.

Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Temaet demokrati og medborgerskap er ett av de tre tverrfaglige temaer som anses viktig å løfte opp i læreplanverket, fordi det regnes som avgjørende for fremtidens samfunns og yrkesliv at elever får trening i demokratiske prosesser. Samtidig legges det vekt på fem grunnleggende ferdigheter gjennom hele opplæringsløpet som, lesing skriving, regning, muntlig og digitale ferdigheter. Elevmedvirkning, hvor elevene skal medvirke og ta ansvar for læringsfellesskapet, er sentralt. Samtidig skal elevene få mulighet til å utvikle sin identitet i samspill med andre hvor kommunikasjon og samarbeid blir en viktig del av sosial læring.

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Med våre læreplaner og gjeldende kompetansemål, prøver vi å legge til rette for at elevene engasjeres og motiveres ved aktiv deltagelse i praksisfellesskapet. Begrepet motivasjon er ikke vektlagt stor plass i våre læreplaner, men at motivasjon er viktig for læring er vel dokumentert. I *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* viser de til hvordan skolen skal bidra til å fremme elevenes motivasjon.

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I Læreplanverkene R94 og L97 nevnes ikke elevmedvirkning i betydelig grad, men derimot i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, blir begrepet «egenvurdering» omtalt i forbindelse med vurderingsarbeidet. Elever skal involveres for å lettere forstå hva som forventes av dem og for å forstå tilbakemeldingene de får. Med dette vil elever og lærlinger utvikle egne læringsstrategier og evnen til å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Kunnskapsløftet kan vi se at elevmedvirkning er forsterket. Vi leser her hva opplæringen skal legge vekt på;

... Ho må fremje demokrati, nasjonal identitet og internasjonalt medvit. Ho skal utvikle samhør med andre folk om menneska sitt felles livsmiljø, slik at vårt land blir eit skapande medlem av verdssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

2.3 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen, som er en fornying av læreplanene i Kunnskapsløftet, har innført nye læreplaner for 1. og 9. trinn samt VG1 i videregående opplæring, skoleåret 2020-2021. De gjenværende læreplanen for 10. trinn og VG2 vil innføres i skoleåret 2021-2022, og læreplaner for VG3 i skoleåret 2022-2023 (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Bakgrunnen for fagfornyelsen er at for mange elever har for svakt faglig utbytte av grunnopplæringen, og at for mange elever ikke fullfører videregående opplæring (Stortingsmelding nr. 28, 2015-2016). I forhold frafallsproblematikken i videregående opplæring tar Sylte blant annet opp dette med yrkesretting av teori og yrkesdifferensiering i yrkesfaglig utdanningsprogram, og hvordan dette kan være med på å hindre frafall i videregående opplæring (Sylte, 2015). Når man ser på gjennomføring av videregående opplæring for elever som startet i VG1 og som fullfører på normert tid, så ser vi det ligger på 46 % på yrkesfaglig utdanningsprogram og 79,4 % på studieforbereidende utdanningsprogram. I utdanningsprogrammet MDD ligger det på 75,7% for elever som har fullført på normert tid (SSB, 2020). Valg av utdanningsprogrammet MDD er ofte interessedrevet, og dermed antas det ligge til grunn en motivasjon for valg av programområdet og det kan igjen antageligvis ha en sammenheng med hensyn til gjennomføringsevnen ved utdanningsprogrammet MDD.

Sylte nevner i, *læringsteorier i et profesjonspedagogisk perspektiv*, noen menneskelige trekk ved utvikling og læring. Blant annet viktigheten av at elevene tilhører et felleskap, at de får erfare og engasjert seg i læring som føles relevant og motiverer (Sylte, 2016). Vi kommer nærmere tilbake til hva motivasjon og relevant opplæring har å si for elevenes opplevelse av mestring, i analyse og drøfting av funn i undersøkelsen.

Hele læreplanverket for grunnskoleopplæringen fornyes og ses i sammenheng slik at skolens brede lærings og dannelsesoppdrag får større betydning i skolens praksis. Ny overordnet del- *verdier og prinsipper i grunnopplæringen*, fag og timefordeling og læreplanene, utgjør læreplanverket og omfatter fag i grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal henge tett sammen med læreplanverket, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer, og dermed brukes aktivt med hensyn til skolens brede lærings -og dannelsesoppdrag.

I diskusjoner rundt hvordan kunnskapssamfunnet skal realiseres, og ved innføring av nye skolereformer, vil det alltid ses i sammenheng med fremtidige kompetansekrav. Hva som vil kreves av kompetanse i yrkeslivet, og hvordan det kan legges til rette for velferd, verdiskapning og en bærekraftig utvikling hvor vi alle blir deltagende samfunnsborgere. Som det står beskrevet i innledning av Stortingsmeldingen 28:

Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapkapitalen (Stortingsmelding nr. 28, 2015-2016)

I NOU 2020:2 *Fremtidige kompetansebehov III-Læring og kompetanse i alle ledd*, nevnes det blant annet at relevant utdanning av høy kvalitet er en viktig faktor i denne forbindelsen (NOU 2020:2, 2020). Dette er noe som også beskrives i det internasjonale prosjektet *The future of education and skills 2030*, der blant annet disse nøkkelkompetanse om fremtidens kompetansekrav vektlegges, kognitive ferdigheter, f.eks. kritisk og kreativ tenkning, det å lære å lære, selvregulering, sosiale og emosjonelle ferdigheter, praktiske og fysiske ferdigheter, og bruk av ny kunnskap og digitale verktøy (OECD, 2021, s. 5). Dette prosjektet har som mål å bygge et rammeverk for hvilken kompetanse elevene har behov for opp mot 2030, og det bygger på fremtidsprognoser for samfunnsutviklingen, forskning og innspill fra utdanningsmyndigheter fra ulike aktører som jobber med utdanning i en rekke land.

I forkant av fagfornyelsen ble det av regjeringen nedsatt et offentlig utvalg ledet av Sten Ludvigsen. Dette utvalget skulle, kort sagt, vurdere grunnopplæringens fag opp mot

fremtidige kompetansekrav for samfunns og arbeidsliv. Utvalget kom med en delutredning i 2014, *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7, 2014) samt en slutt rapport i 2015, *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). Utvalgets anbefalinger ble lagt til grunn for videre arbeid med Fagfornyelsen.

I Kunnskapsløftet ble det lagt vekt på å tilegne seg grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, muntlig og digitale ferdigheter), og dette blir videreført i Fagfornyelsen. Med nye læreplaner i Fagfornyelsen forenkles læreplanene med tydelige kjerneelementer. Det skal legges til rette for dybdelæring, samt gi muligheter for å se sammenhenger mellom fagområder for en bedre læring og forståelse for elevene (St meld 28, 2015-2016). Skolen har et dobbelt samfunnsoppdrag, og skal både danne og utdanne. I overordnet del- *verdier og prinsipper i grunnopplæringen*, som utdypes skolens verdigrunnlag, vil dannelsesoppdraget få en tydeligere plass i skolehverdagen. Samtidig vil tre fagovergrepene temaer, *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring*, få en sentral plass i de fagene der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette for blant annet å skape en god sammenheng i og mellom fagene og forhåpentligvis utvikle varig og anvendbare kunnskap for elevene. I fagfornyelsen ligger denne definisjonen av kompetansebegrepet til grunn:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (St meld 28, 2015-2016, s. 28).

Med et samfunn stadig i endring er det vesentlig at grunnskole opplæringen kontinuerlig blir evaluert. I 2017 ble utvalget nedsatt i september 2017, og kom med to innstillinger som omhandlet forslag til endringer i videregående opplæring. I NOU2018:15 *Kvalifisert, forberedt, og motivert* (NOU 2018:15, 2018), ble det sett på styrker og svakheter med dagens ordning, og i NOU 2019:25 *Med rett til å mestre* (NOU 2019:25, 2019), kom utvalget med forslag på endringer med hensyn til struktur, organisering og fagsammensetninger.

Innstillingene gir et viktig kunnskapsbidrag for videre utvikling av videregående opplæring i takt med samtiden vi befinner oss i.

2.4 Lærerplaner for VG2 i scenisk dans

De sceniske dansefagene i programområder dans i videregående opplæring innbefatter, Danseteknikker (VG1), Scenisk dans 1(VG2), Scenisk dans 2(VG3) og Scenisk dans 3(VG3) og Scenisk dans fordypning 1(VG2) og Scenisk dans fordypning 2(VG3). Disse fagene blir videreført i Fagfornyelsen. Formålet for fagene er blant annet at elevene skal bli kjent med ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Videre skal elevene arbeide med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning, muntlig og digitale ferdigheter. I vårt prosjekt blir muntlige ferdigheter vektlagt ved å beskrive erfaringer og opplevelser i egen læringsprosess. De vil også få mulighet til å arbeide med begrepsforståelse og faguttrykk. En grunnleggende ferdighet, som bruk av digitale verktøy der elevene får bruke videoteknologi og dokumentasjon av dans, er også vesentlig i vår undersøkelse. I læreplanene i scenisk dans 1 og scenisk dans fordypning 1, blir det i tillegg beskrevet hvordan dans skal speile samfunnets kunstneriske og kulturelle mangfold. Samtidig ha en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse. Alle fagene skal ivareta den *utøvende, skapende og reflekterende* dimensjonen ved dansen. Samtidig skal fagene legge til rette for å synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom de ulike dansefagene i opplæringen. Den praktiske utøvelsen av dansefagene legger til rette for utvikling av kroppsbevissthet, tekniske ferdigheter, formidling av ulike uttrykk, samhandling, selvstendighet, og medansvar. Opplæringen skal bidra til opplevelse, sansing og kreativ utfoldelse. Alle programfagene i dans skal gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Vi mener mye av dette blir ivaretatt i Fagfornyelsen, men det som endres er blant annet nåværende definering av hovedområder i sceniske dansefag som klassisk ballett, jazzdans og samtidsdans/moderne. Hvor det i Fagfornyelsen blir åpning for at hver enkelt skole kan velge hvilke dansesjangre og vektlegging av disse det undervises i. Forslag til disse endringene var noe som ble diskutert av fagmiljøet i høringsuttalelsene som gjelder de sceniske dansefagene. Noen av de kritiske spørsmålene som ble stilt, var blant annet hvordan vi skal kunne sikre elevenes kompetanse med henhold til de krav som stilles i høyere danseutdanning. Spesielt med tanke på at det blir opp til hver enkelt skole, og skolens ressurser, å velge hvilke dansesjangre som skal praktiseres. Og med dette som utgangspunkt, ble det diskutert hvordan vi best skal kunne kvalitetssikre danseopplæringen slik at elevene får relevant kompetanse uavhengig av lokal tilnærming.

Angående vårt tema i undersøkelsen, demokratiske prosesser, så mener vi estetiske læringsprosesser i scenisk dans handler mye om samhandling, og samarbeid der elever får trening i demokratiske prosesser. Vi stiller oss dermed undrende til at demokrati og medborgerskap ikke er en del av de tverrfaglige temaene i læreplanen i scenisk dans, men i scenisk dans fordypning.

I Fagfornyelsen og læreplan i scenisk dans, *Om faget, fagenes relevans og sentrale verdier*, står det blant annet:

I arbeid med kunstneriske prosesser skal elevene få erfaring med samhandling og medvirkning, og faget skal bidra til å fremme gjensidig respekt og toleranse for ulikheter og mangfold i dansekunst (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2).

Selv om vi ser at kompetansemålene i scenisk dans ikke rettes spesifikt mot samhandlingsprosesser, vil det uansett være en interaksjon mellom deltagerne i dansefellesskapet, og dermed er det nærliggende at dette er en del av faget i den nye læreplanen. Noe som vi dessuten mener beskrives i *Om faget, relevans og sentrale verdier*, som nevnt ovenfor.

Kompetansen som kreves i nåværende læreplan (Kunnskapsløftet) i faget scenisk dans 1(VG2), er at elevene, i hovedsak, skal utvikle grunnleggende teknikk, kunne bruke relevant terminologi, vise ulike bevegelseskvaliteter, og utforske bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling. I faget scenisk dans fordyping 1(VG2), som det også henvises til i denne undersøkelsen, skal elevene kunne innlemme ulike bevegelsesprinsipper og bevegelseskvaliteter og uttrykk i danseutøvelsen. I tillegg skal de kunne nyttiggjøre seg korreksjoner, reflektere over og formidle musikalitet, anvende ulike tilnæringsmåter ved innstudering av dansemateriale og formidle dans i ulike rom og sceniske sammenhenger. Fagene favner dermed både utvikling av danseferdigheter, skapende samt refleksive prosesser, og elevene får erfaring med å jobbe mot sceniske visninger og forestillinger.

2.5 Satsningsområder for Viken fylkeskommune

Som nevnt tidligere i oppgaven, har vår arbeidsplass ved to videregående skole vært sentrale i vårt prosjekt og utgangspunktet med hensyn til empiri og innhenting av datamaterialet. Begge skolene ligger i Viken fylke, og har derfor felles satsningsområder og rammevilkår som ligger til grunn for den videregående opplæring og skolenes pedagogiske plattformer. Formålet med

rammeverket i Viken skal være å gi kvalitet på undervisningen enten det er i klasserom eller i verksteder. De fire satsningsområdene fylket trekker frem for å gi økt kvalitet er: menneskesyn, felles holdninger, profesjonsfelleskap og praksis prinsipper. Videre beskriver rammeverket hvordan vi former og utøver vår profesjon;

Rammeverket skal være i bruk hver dag og virke som kompass for møter mellom elever, lærere, ledere, kolleger eller i møter mellom skolene og skoleeier. På den måten vil rammeverket bidra til å vise vei og skape retning i arbeidet vårt med elevens læring og utvikling (Viken Fylkeskommune, 2021).

Slik vi tolker Viken fylkeskommune sine satsningsområder, legges det vekt på elevenes læring og utvikling i videregående opplæring. Der også demokratiske prinsipper og samarbeid står sterkt, og som kommer til uttrykk blant annet gjennom de ulike profesjonsfelleskapene som vi lærere og elevene er en del av. Profesjonsfelleskapene er en viktig læringsarena, og gir grunnlag for utviklingsarbeid og ny kunnskap omkring skole og opplæring.

2.5.1 Lokale planer

Ved den ene videregående skolen, som er med i prosjektet, er det til sammen cirka 700 elever og cirka 130 ansatte fordelt på studieretningene idrettsfag, musikk, dans, drama, studiespesialisering, spesialavdeling og studiespesialisering med toppidrett håndball og fotball. Ved den andre videregående skolen har cirka 960 elever og cirka 230 ansatte fordelt på 7 utdanningsprogram. I tillegg til studieretning for musikk, dans og drama, har skolen tilbud innen yrkesfagene, byggfag, helse -og oppvekst, elektro, design og håndverk og skal få et tilbud innen idrettsfag. I tillegg finnes opplæring for minoritetsspråklige og tilrettelagt opplæring. Skolen har også tilbud for voksenopplæring, fagskolestudier samt ansvar for opplæring ved fengsel og forvaltningsanstalt.

Felles for de to Viken skolene er deres pedagogiske plattform som kjennetegnes ved mestring, fleksibilitet og gjennomføring. Videre skal skolene være åpne, og ha en tolerant og inkluderende kultur i et positivt læringsmiljø som er preget av tillit, respekt og verdsetting. Skolenes vektlegging av eleven i sentrum, og er blant annet opptatt av at eleven skal oppleve mestring hver dag. I tillegg til en faglig, sosial og personlig utvikling, står også medvirkning og egenvurdering i læringsprosessen sentralt.

For å styrke elevenes involvering og aktive deltagelse gjennomføres blant annet et elevprogram ved den en av de videregående skolene. Gjennom programmet ønsker skolen å utvikle «den profesjonelle elev» som har et mål om å øke elevens bevissthet over eget potensiale. Programmet innebærer at eleven lærer ulike metoder knyttet til selvledelse. Skolen har også hatt et pedagogisk utviklingsprosjekt med vekt på elevmedvirkning.

I virksomhetsplan for 2018-2020 ved den andre videregående skolen, står det blant annet at målene for skolen er at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift. Elevens grunnleggende ferdigheter skal forbedres, det skal sikres kvalitet i opplæringen og kompetanseøkning for skolens ansatte. Samtidig skal skolen jobbe for et godt og trygt skolemiljø for alle. Skolens motto og visjon er *læring for livet*.

I skolens planer oppfordres det til at elevene deltar aktivt og ansvarsfullt i skoledemokratiet. Pedagogisk sett skal læreren i tillegg til å formidle, være veiledere og inspiratorer. Læreren skal ta i bruk ulike opplæringsmetoder og læringsstrategier, og legge til rette for læring til hver enkelt elev. Tydelighet vektlegges i kommunikasjon med eleven, og læreren anses som den naturlige leder i det pedagogiske arbeidet.

3.0 Teoretisk perspektiver

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for vårt teorigrunnlag som er sentralt for prosjekt, og som vil kunne belyse oppgavens problemstilling. Foruten læringsteorier som er knyttet til våre temaer i undersøkelsen, vil vi presentere forskning på dansefeltet og yrkespedagogiske perspektiver som blant annet innebærer mesterlærertradisjon og kroppslig læring.

Vi er i denne undersøkelsen opptatt av, som nevnt innledningsvis, å undersøke hvordan vi ved didaktisk tilrettelegging og bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser under ulike rammevilkår, kan utvikle vår undervisningspraksis i sceniske dansefag. Vi undersøker videre hvordan elever opplever læringsprosesser i det praksisfellesskapet de er en del av, hvor kollektive ressurser vektlegges som en vesentlig del av individuell læring. Vi ser også nærmere på hvordan arbeid med temaene spiller inn i deres opplevelse av mestring.

3.1 Forskning på feltet

Forskning på dans i en skolekontekst er relativt nytt i Norge, og det finnes lite som omhandler forskning på didaktisk tilrettelegging av undervisningspraksis i sceniske dansefag i videregående opplæring. Spesielt knyttet opp mot dansesjangerne klassisk ballett og jazzdans.

I masteroppgaven, *Løftet å bli løftet*, blir det undersøkt hvordan gruppesamspillet, i profesjonelle dans og idrettsmiljøer, betyr for individuell utvikling og prestasjon. Denne masteroppgaven tar for seg mange komparative problemstillinger med vårt prosjekt, der de er opptatt av hvordan man som enkelt individ kan være mottaker og bidragsyter inn i det kollektive man tilhører (Alstad & Jacobse, 2020).

Trude Haugland og Aina Nordgård har skrevet masteroppgaven *To læringsperspektiv i jazzdans*, der de ser på opplæringstradisjonen i jazzdans fra en ensidig formidling til å rette fokus mot elevene opplevelse av selve læringsprosessen. Slik vi ser det har tematikken i denne oppgaven flere likhetstrekk med vår egen, som det å utnytte elevenes erfaringer og aktive deltagelse i læringsprosessen av scenisk dansefag, og hvordan vi som dansepedagoger kan tilrettelegge for dette i opplæringen (Haugland & Nordgård, 2014).

I artikkelen *Skapende dans i en skolekontekst- et forskningsfelt?* (2019) som omhandler skapende dans som fagtradisjon og forskningsfelt, ser Ørbæk og Engelsen nærmere på skapende dans i en skolekontekst, og hvordan det som forskningsfelt kan ha en samfunnsmessig betydning med henhold til menneskets læring og dannelsesprosess. Der skapende prosesser i dans, og en bevissthet rundt kropp og bevegelse vil være sentralt (Ørbæk & Engelsen, 2019). Disse perspektivene er noe vi mener blir lagt større vekt på i sceniske dansefag i Fagfornyelsen som kommer. Der hvor kroppslig læring blir vektlagt ved kroppslig erfaring gjennom en bevisstgjøring og utforskning av kroppen i bevegelse, samt kroppslig erfaring gjennom utvikling av danseferdigheter i de ulike dansepraksisene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I artikkelen, *Dancing Practices: Seeing and Sensing the Moving Body* (2017), beskriver Susanne Ravn hvordan profesjonelle dansere lærer å forstå sin kropp gjennom å kjenne hvordan kroppen beveger seg, og tar plass i de omgivelsene de er deltagende i, og igjennom denne sensasjonen lærer å forstå kroppens muligheter for bevegelse.

Accordingly, the dancers thereby also exemplify that the sense of felt body moving constitute a central and very active part of the body image (Ravn, 2017, s. 76).

For at denne oppdagelsen skal finne sted, og i forbindelse med vårt prosjekt, hvor elevene får tilgang til kroppslige erfaringer i møte med medelever og det rommet de deler i utforskningen av klassisk ballett og jazzdans. Der målet ofte forbindes med allerede fastlagt former, posisjoner og bevegelsesmønstre, men hvor det i læringsprosessen gis rom for ulike tilnærminger til læring. I utviklingen av danseferdigheter, er det nødvendig at elevene gis rom for en oppdagelsesferd gjennom prøving og feiling av kroppslige erfaringer og dermed bli kjent med egen kropp. Videre vil vi i dette prosjektet undersøke hvordan vi kan tilrettelegge for en refleksiv praksis hvor kroppslige erfaringer blir sentralt.

I Irene Velten Rothmund sin artikkel, *Daring in dance-Bachelor Students in Dance Developing Life skills for the 21th Century*, undersøker hun sammenhengen mellom utdanning i dans og utvikling av livsferdigheter for det 21. århundre. Artikkelen omhandler den kroppslige dimensjonen av læringsprosessen, og en diskusjon rundt hvordan prosessen kan ses på med hensyn til å utvikle ferdigheter for det 21. århundre. Den viser til hvordan det er å *tørre i dans* hvor ferdigheter som fleksibilitet, problemløsning, selvledelse og sosiale ferdigheter, blir sentrale (Rothmund, 2020). Ulike perspektiver på hvordan estetiske læringsprosesser i sceniske dansefag blir en del av utviklingen av livsferdigheter, er noe vi finner interessant og ønsker å undersøke ved å legge til rette for observasjon og demokratiske prosesser.

Det har blitt avlagt noen doktoravhandling som omhandler dans. Anette Torgersen avla sin doktoravhandling, «*Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk - Fra instrumentell til eksistensiell kropp*», hvor hun har utført et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med studenter i klassisk ballett ved Kunst høgskolen i Oslo. Her ser hun blant annet nærmere på noen fenomenologiske prinsipper som førstepersons-perspektivet. Der hvor vår «væren-i-verden» oppleves først kroppslig og subjektivt (Torgersen, 2018). Vi kommer nærmere tilbake til dette i kapittelet om kroppslig læring, 3.3.2 og i drøftingskapitlet.

Heidi Haraldsen har i sin skrevet doktoravhandlingen, *Thriving, striving, or just surviving?: A study of motivational processes among elite junior performers from sports and performing arts* et samarbeidsprosjekt mellom FOBU (Forskningscenter for barn og ungdomsidrett) ved NIH (Norges Idrettshøgskole), Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO) og Barratt Due musikk institutt.

Der ungdommer i aldrene 15-19 år som satser profesjonelt i innenfor toppidrett, dans og musikk har vært deltakere. Her viser hun blant annet til hvordan ulike motivasjonsprosesser der samspillet mellom personlige motivasjonsegenskaper og kontekstuelle betingelser kan påvirke ungdommenes prestasjoner og psykiske helse. (Haraldsen, 2019). Ettersom våre elever befinner seg i et dansemiljø hvor prestasjonsfokuset er høyt, og hvor mange av våre elever søker seg videre til høyere utdanning i dans, har flere et mål om å bli så gode som mulig. Dermed blir «jaget» etter å prestere en del av enkelte elevers læringsprosess i sceniske dansefag. Det vil gjøre noe med det praksisfellesskapet de er en del av, og motivasjonsprosessene vil være ulike for hver enkelt elev. Vi ser nærmere på dette i drøftingskapitlet.

3.2 Yrkespedagogiske perspektiver

Dans som et verktøy for dannelse har en lang historie. Det kan spores tilbake til oldtidens grekere som brukte elementer både fra musikk og dans i opplæring og oppdragelse. Filosofer som blant annet Platon anså dans og musikk som et grunnlag for å skape moralsk dannelse der dans blant annet skulle være med på å gjøre læring lystbetont. (Glad & Egeberg, 2012). I denne sammenhengen har dans vært anvendt i utdanningsøyemed i lange tider. Dansen har, og har hatt, ulik funksjon i samfunnet blant annet som rituell dans, samværsdans og som sceniske danseuttrykk for å formidle dans for et publikum. Dans ble brukt i utdanning av militæret som et middel for å utvikle både fysisk og mental styrke.

Selv om dans tydeligvis har spilt en rolle i utdanning og oppdragelses fra tidligere tider, har ikke dans og estetiske fag generelt fått stor plass i grunnskoleopplæringen i Norge. Hva årsaken til dette er, blir for omfattende å diskutere i denne omgang, men det er likevel et interessant tema å diskutere ut ifra et samfunnsperspektiv om fremtidens kompetansekrav. Spørsmål om hvilken plass og betydning estetiske fag skal ha i grunnopplæringen, er viktig å se nærmere på ut fra synet på kunnskapsutvikling i et dannelses perspektiv.

Dans er fortsatt ikke et eget skolefag i grunnskolen, men er forankret i musikk og kroppsøvningsfaget. Det finnes derimot mange tilbud for danseinteresserte iblant annet kulturskole, private ballettskole, og andre danseskoler for barn og ungdom.

For at barn og unge skal mestre utfordringer i vårt kompliserte samfunn, er det -i tillegg til tradisjonelle verbale og analytiske ferdigheter- nødvendig å stimulere

deres kreative evner og å utvikle kommunikative egenskaper som inkluderer følelser, intuisjon og evnen til å oppleve å forstå gjennom kropp og sanser (Glad & Egeberg, 2012, s. 37)

Med tanke på de estetiske verdier og fagområder i grunnopplæringen, ble det i 1960 med *Forsøksplanen* vektlagt mer av det skapende og den kreative aktiviteten med formidling og opplevelse av ulike kunstformer, i motsetning til tidligere hvor fokus var på for eksempel ferdigheter (Glad & Egeberg, 2012). De estetiske fagene fikk større betydning på 1990 tallet gjennom blant annet *Handlingsplanen for styrking av de estetiske fagene i skolen* (Grunnskolerådet/Norsk kulturråd, 1991). Der en beskrivelse av definisjon på en estetisk dimensjon hvor summen av intellektuell og emosjonell stimulans, erkjennelse og dannelselse, ble beskrevet. Integreringen av dette i praksis ville blant annet omfatte skapende virksomhet, refleksjon, opplevelse og uttrykk. I Stortingsmeldingen, *kultur for læring*, nevnes blant annet i det overordnede kravet til skolen, viktigheten av utvikling av hele mennesket, med bidrag til utvikling av dannelselse, sosial mestring og selvhjelpenhet. (St meld 30, 2003-2004). Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det blant annet diskusjoner om den estetiske dimensjonen hadde blitt svekket beskrevet i artikkelen, *Estetisk kompetanse som et viktig ledd i et nasjonalt kunnskapsløft* (Haraldsen, 2006) hvor en dualistisk virkelighetsoppfatning ble problematisert gjennom å skape kunstige skiller mellom kunst og vitenskap, og motsetninger mellom det kognitive, emosjonelle og det kroppslige. Henviser til fagfornyelsens vektlegging av mer satsing på de praktiske og estetiske fagene og erkjennelsen av disse fagenes allmenndannende funksjon, samt vektlegging av det brede kompetansebegrepet med hensyn til å favne både skolens kvalifiserings og dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I boken, «Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming» blir blant annet definisjonen og bakgrunn for vektlegging av dybdelæring i NOU2014: 7 og NOU 2015: 8, problematisert. Dette i forhold til Ludvigsens-utvalgets utvalg av forskningslitteratur, som hevdes er for snevert kognitiv orientert litteratur. Spørsmål som ble stilt dreier seg blant annet om dybdelæring, og om det kan være det samme for en tiåring i en allmenndannende skole der man skal ivareta både læring, utvikling, sosialisering og dannelselse, som til en voksen student. Her påpekes det en fremheving av et bredere perspektiv enn kognivistiske læringsteorier, hvor forståelse av den kroppslige, relasjonelle og emosjonelle læringen kommer tydeligere frem. Det henvises til forskning gjort angående viktigheten av disse aspektene ved læring innfor kunst og idrettsfag (Dahl et al., 2019).

Selv om den sceniske dansen er sterkt knyttet og forbundet til sin historie og opplæringsstradisjon, er den stadig i utvikling. Kravene til danseren som yrkesutøver endrer seg i takt med samtiden. Yrkeskarrieren er som regel kort, og på grunn av stor fysisk belastning kan ikke profesjonelle dansere stå i jobb i ubegrenset tid. Vi nevnte tidligere at yrkesprofesjonen innehar flere kompetanseområder hvor mange utøvende dansekunstner i dag ofte skaper sine egne arbeidsplasser gjennom egenproduserte forestillinger og prosjekter.

3.2.1 Mesterlæretradisjon

Lave og Wenger introduserte begrepet situert læring, der de blant annet revurderte former som modelleksempler på effektiv læring i mesterlære til å omhandle at aktør, aktivitet og omverdenen opptrer i et gjensidig samspill med hverandre. Aktøren, i denne sammenhengen eleven, er ikke en passiv mottager av kunnskap, men opptrer i en spesifikk sammenheng som påvirker læringen. Situert læring blir sett i lys av sammenhengen den eksisterer i, den kan dermed kalles situasjonsspesifikk (Lave & Wenger, 1991).

I sceniske dansefag vil utvikling av ferdigheter og bevegelseserfaringer utforskes gjennom gjentatte praktiske øvinger og gjentakelser over tid hvor det å utforske, utøve, skape og reflektere er viktige dimensjoner i læringsprosessen. Det legges vekt på prosessen i utvikling av ferdigheter som skal vurderes. Henviser til våre læreplaner i sceniske dansefag (Utdanningsdirektoratet). I utøvelsen av kunstfaget dans, har læreren tradisjonelt sett vært en praktisk rollemodell, og i vår undervisning i programområdet dans har det blitt lagt stor vekt på mesterlære tradisjon hvor innvielse, praktisk kunnskap og levd erfaring er i høysete (Skagen, 2013). Nielsen og Kvale definerer mesterlære slik:

Mesterlære er utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og læring og forholdets varighet og betingelser (Kvale et al., 1999).

Gun Román, ved Dans og Cirkushögskolan (DOCH) i Sverige, har gjennomført utviklingsprosjektet «*Dansens Lärande -Minne, Mästerläre och Kropp*», på dansepedagogutdannelsen ved samme skole. Hun beskriver det som gjenkjenner danseopplæringen på profesjonelt nivå fra tidligere, en autoritær mesterlære, der eleven/studenten lærte ved å imitere bevegelsene. I dag velger dansestudenter i større grad

sine egne mestere som forbilder og får på den måten mulighet til å danne sin egen «sannheter». Resultatet av prosjektet viser at danseteknikkundervisningen i dag har fortsatt tradisjonell rammer, men innenfor disse rammene har forholdet mellom student og lærer utviklet seg. Román oppfatter dette som en moderne mesterlære, en interaksjon mellom lærer og student, der det legges mer vekt på kritisk tenkning, dialog samt muligheter for å ta egne valg. Det vil si at læringsstrategiene i danseopplæringen har vært i utvikling og det benyttes i dag ulike strategier til å nå ulike mål. Alder og teknisk nivå er faktorer som kan ha påvirkning på hvor stor grad undervisningen er lærerstyrt (Román, 2010). Vi mener dette prosjektet beskriver hvordan pedagogisk praksis i sceniske dansefag har utviklet seg fra å være lærerstyrt og en mesterorientert prosess til å bli en mer kollektiv prosess hvor demokratiske prosesser har fått en større plass i opplæringen.

Olav Eikeland nevner i *Om det allmenne ved yrkespedagogikk*, hvordan mesteren viser gjennom tale og handling den praksis som skal læres, og der lærling og mester inngår i et kollegialt fellesskap. De har ulik kompetanse, men har en felles retning mot de samme perfektjonsmålene. En beskrivelse av praksis som, øvelse er middelet: øvelse gjør mester. Der vi oppfatter det slik at det er vesentlig med grundig innlæring av grunnleggende prinsipper i faget ettersom det er øvelser som repeteres uavhengig av elevens eller lærlingens kompetanse (Eikeland et al., 2015).

Mester, svenn og læring befinner seg på forskjellige steder eller stadier, men på samme veien, på vei mot de samme perfektjoneringsmålene. De forholder seg til de samme standardene, selv om de befinner seg på forskjellige avstander fra dem (Eikeland et al., 2015, s. 19-20).

I sceniske dansefag har undervisningspraksisen tradisjonelt sett ofte dreid seg om å utforske bevegelser for å forbedre utøvelsen med gjentakende repetisjoner over tid, altså et fokus på tilegnelse av tekniske ferdigheter hvor selvdisciplin og resultat har vært viktig. Gjennom gjenskaping av bevegelser og et formalistisk fokus hvor kroppen skal formes inn i et bevegelsessystem med fastlagte estetiske rammer. Eksempelvis i klassisk ballett, hvor det stilles krav til hvordan posisjoner og bevegelsesmønstre utføres. Forståelsen av kroppen som prestasjonsverktøy har først og fremst vært knyttet til ferdigheter og resultater, med mindre fokus på hvordan utøvelsen oppleves og sanses av eleven, i egen læringsprosess.

Dansepedagogen har vært en *giver* og eleven har vært *mottaker* av kunnskap, der det i mindre grad har vært et samspill mellom *mester* og *svenn*. Det har vært ulik praksis i de ulike

danseteknikkene, men man kan likevel si at dette har vært et felles trekk i undervisningspraksis av sceniske dansefag frem til nyere tid (Glad & Egeberg, 2012). Eikeland beskriver kjennetegn på mesterlæren som læringsprinsipp hvor det blant annet dreier seg om læring under veiledning i praksissammenhenger, og mesteren som praktisk forbilde (Eikeland et al., 2015).

Som nevnt innledningsvis, har det skjedd en endring i maktforholdet mellom lærer og elev i undervisningspraksisen i sceniske dansefag. Spesielt med henblikk på Kunnskapsløftet, og nå Fagfornyelsens som skal iverksettes, har innfallsvinkelen til hvordan kunnskap oppnås, blitt forandret. Vi mener læringsprosessen er betydningsfull i utviklingen av kompetanse i sceniske dansefag, og ikke bare sluttresultatet. Selv om vi skal lede elevene mot vurderinger og eksamener, er det viktig at vi likevel tar oss tid til utforskning underveis.

Glad beskriver kjennetegn ved dansepedagogisk profesjonstekning i dag hvor den kunstpedagogiske tradisjonen både er lærer og elevsentrert, og arbeidet både er prosess og produktorientert (Glad & Egeberg, 2012). Her mener vi gjennom mange års erfaring som dansepedagoger i videregående opplæring at vi ser en positiv dreining hvor elevene er mer deltagende i egen læringsprosess. Der hvor det gis rom for refleksjon, erfaringsdeling, og utforskning av kroppen i bevegelse, og der kroppen ikke bare er et instrument for utøvelse av dansetekniske ferdigheter. Med dette som utgangspunkt, vil elevenes kroppslige erfaringer i sceniske dansefag, kunne romme bevisstgjørende prosesser som kan legge til rette for utvikling og læring over tid.

Henviser til Kolbs erfaringslæringsmodell som beskriver læringsprosessen mellom erfaring til kunnskap. Hvor han hevder at all vesentlig læring er erfaringsbasert, og prosessen med det å erfare til å erkjenne, skjer i en interaksjon med omverdenen (Kolb et al., 1986). Kroppslige erfaringer blir gjort i en gitt kontekst og i et praksisfellesskap hvor det ikke bare trenes på «et håndverk», men også på sosiale ferdigheter. Wenger beskriver samtidig hvordan det å lære kun kan forstås i et sosialt perspektiv, og i de forskjellige praksisfellesskapene vi inngår i. Det at læring og utvikling av mening og identitet forutsetter at vi inngår i sosiale sammenhenger, og det at vi deltar og tilhører ulike sosiale praksisfellesskap, vil dermed kunne gi oss et bredere syn og oppfatning på hvordan læring finner sted (Wenger, 2012). Med bakgrunn i dette, og i et sosiokulturelt perspektiv, vil læring ikke skje på et avgrenset tidspunkt eller i bestemte situasjoner, men er noe vi opplever og som oppstår kontinuerlig i alle livets faser og situasjoner. Eikeland beskriver også læringsprinsipper i mesterlæren, der sosiale og

mellommenneskelige relasjoner og situasjoner bør legges til grunn i kompetanseutviklingen (Eikeland et al., 2015).

I våre undersøkelser har dette vært vesentlig å se nærmere på hvordan elevene gjennom bevisstgjørende observasjoner og samhandling kan dra nytte av hverandres erfaringer som utgangspunkt for utvikling og læring av både kognitive, praktiske og sosiale ferdigheter.

3.2.2 Kroppslig læring

Filosofen Maurice Merleau – Ponty blir ofte referert til som «kroppens filosof», og et sentralt begrep hos ham er «den levde kroppen». Der kroppen er det levde subjektet, hvor vi lever og uttrykker oss gjennom kroppen, og møter og opplever verden gjennom kroppslig erfaring. I denne sammenhengen blir kroppens forståelse av sine omgivelser og sin situasjon grunnleggende. Kroppen som sansende, persiperende, handlende, følende og talende, der kroppen forstås som en enhet hvor alle kroppens deler står i indre forhold til hverandre, og hvor begrepet om levd kroppslig erfaring blir en del av den prerefleksive erfaringen. Altså den kroppslige kompetansen som ikke nødvendigvis merkes av en selv, verbaliseres eller tematiseres, men er en før-tematisk opplevelse (Merleau-Ponty, 1994).

Tanken er ikke noget «indre», den eksisterer ikke uden verden og udenfor ordene (Merleau-Ponty, 1994, s. 149)

Dans som kunstform er i hovedsak en non-verbal uttrykksform, der vi kommuniserer gjennom bevegelse. I Anette Torgersen sin doktoravhandling, henvist til tidligere, skriver hun om noen fenomenologiske prinsipper som førstepersons-perspektivet. Hvor det i danseundervisningen kan oppleves som en tilstand av kroppslig bevissthet, en før-refleksiv selvopplevelsesfase, i den situasjonen og øyeblikket vedkommende er i. Hun skriver også om kroppens intensjonalitet, hvor hun henviser til Merleau – Ponty med hensyn til at kroppen er meningssøkende, og at vår motorikk er intensjonal og at bevisstheten inntreffer med bakgrunn i kroppens plass i den konteksten den opptrer i (Torgersen, 2018).

Opplæring av sceniske dansefag skjer med stor vekt på den fysiske utøvelse av bevegelser i et praksisfellesskap, og i denne læringsprosessen er en aktiv, fysisk deltagelse en betingelse for utvikling av danseferdigheter og kroppslige erfaringer. Bevegelseserfaring utforskes, som tidligere nevnt, gjennom utforskning av egne bevegelser, øvinger og gjentagelser i den sceniske

danses ulike uttrykk og former, hvor det å utøve, skape og reflektere over tid i en gitt kontekst, er viktige dimensjoner i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Schön beskriver hvordan «viden i handling», er oppgaver som utføres uten at vi tenker så mye over hva vi gjør. Noe som er vanskelig å sette ord på, noe som er dynamisk og utføres med vurderinger og justeringer underveis. Vi reflekterer i handling der handlingsforløpet er en prosess hvor vi bygger videre på våre erfaringer (Schön, 2012). Samtidig som den erfaringsbaserte kunnskapen i sceniske dansefag, såkalt taus kunnskap, blir erfart ved i hovedsak uttrykk og kommunikasjon gjennom bevegelse, er det interessant å se nærmere på hvordan vi kan få forankret og utviklet kroppslig læring ved verbal kommunikasjon. Michael Polanyi skapte begrepet taus kunnskap, hvor han blant annet beskrev hvordan vi opplever og handler uten nødvendigvis å kunne sette ord på hva dette erfares som. Den nøyaktige beskrivelse av hva man gjør, vil dermed være utfordrende å beskrive (Polanyi, 1983).

Dewey uttrykker blant annet, at det med erfaringer ikke bare begrenses til den kognitive dimensjonen, men utgjør mer komplekse relasjoner, der samspillet med individ og omgivelser påvirker hverandre (Dewey, 1997). Dewey sier også noe om hvordan persepsjon, emosjoner og opplevelser er deler av en læreprosess, samt hvordan erfaringsdeling gjennom kommunikasjon forutsetter en sosial handling og en erkjennelse av denne (Dewey, 1997). I et sosiokulturelt perspektiv beskrives kommunikasjon som et bindeledd mellom det indre (tekning), og det ytre (interaksjon) (Säljö, 2001).

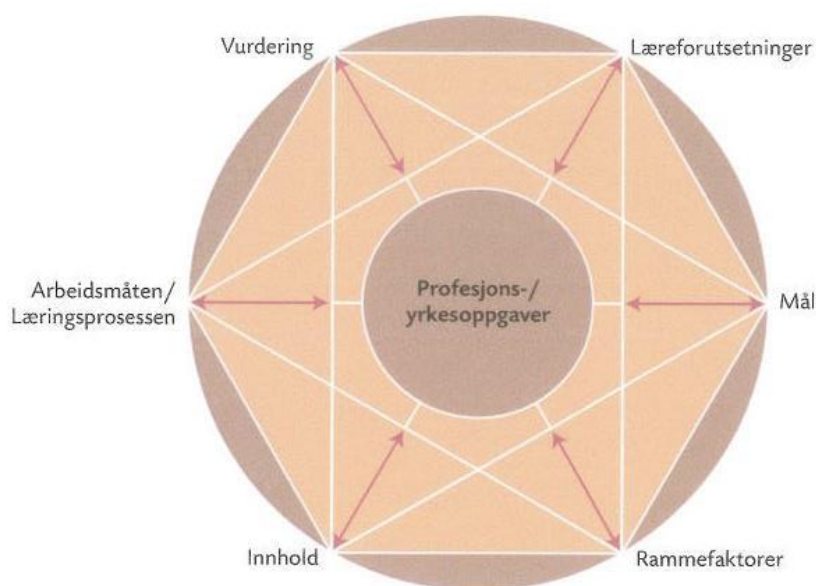
Det blir samtidig nærliggende å nevne Vygotsky i denne sammenhengen, som var opptatt av språkets funksjon i kognitiv utvikling, og hvordan språket gir grunnlag for utvikling til å tenke, resonnere og løse problemer. Hans forståelse var at tekning og språk utgjør en enhet, og hvordan språket kan uttrykke tenkningen og hvordan tenkning kan foregå ved hjelp av språket (Vygotskij & Kozulin, 1986). Vygotsky brukte også ordet kulturell utvikling om kognitiv utvikling, der han beskrev hvordan vår språkutvikling blir påvirket av det miljøet vi vokser opp i. Først på det sosiale nivået, i samspill med andre, deretter på det individuelle, psykologiske nivået, hvor det vil foregå en indre psykologisk prosess. Han hevdet også at den interpsykologiske prosessen fører til en utvikling av høyere mentale funksjoner, altså kognitive prosesser som logisk hukommelse selektiv hukommelse, selektiv oppmerksomhet, begrepsdanning, skriving, telling og tegning (D et al., 1979).

Vi kommer tilbake til hvordan begrepsliggjøring av fysisk utøvelse ble mer fremtredenene ved endring av rammevilkår til digital hjemmeundervisning, i drøfting av funn.

3.3 Didaktiske perspektiver

Etter mange år som lærere i dansefag i videregående opplæring, har vi fått erfaringer gjennom prøving og feiling, i dette komplekse feltet som pedagogikk er. Selv om vi i utgangspunktet er utdannet til å legge til rette for god pedagogisk praksis, vil vi bare gjennom mange års utforskning i vår undervisningspraksis, kunne opparbeide oss kompetanse og forståelse for å kunne møte elevene både som fagpersoner og som gode medmennesker. Dette gjennom våre roller som både «oppdragere» og undervisere, der danning og utdanning går hånd i hånd. Det å inneha didaktisk kompetanse, mener vi er å legge til rette for læring hvor elevene skal kunne engasjere og utvikle seg i det fellesskapet de tilhører. Det kreves en kontinuerlig utvikling av didaktisk kompetanse med tanke på at samtiden stadig er i endring, og erfaringer vi tilegner oss underveis gir oss nye erkjennelser og måter å tilrettelegge undervisningspraksisen på.

Vi ser i tillegg betydningen av å skape trygge og gode læringsmiljøer hvor vi kan veilede elevene slik at de får tro på egen utvikling og mestring. Et godt utgangspunkt for «å rydde vei» i alle dilemmaer som vi møter på veien, vil være å ha en klar og tydelig pedagogisk ramme for arbeidet. I det ligger det å ha god kjennskap til hvilke sentrale styringsdokumenter vi skal forholde oss til, etiske retningslinjer, og besitte den faglige kompetansen som kreves for å kunne utføre et godt pedagogisk arbeidet. Både med henhold til å tilpasse relevant opplæring til elevenes forutsetninger, og videre, yrkes rette fagene mot samfunnets behov for kompetanse.



Figur 2: Praktisk-teoretisk didaktisk relasjonsmodell (Modifisert etter Hiim og Hippe, 2001:32)

Vi henviser til den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt for pedagogisk planlegging, hvor mål, innhold, læringsaktiviteter, læreforutsetninger, vurdering, og rammefaktorer, inngår. Yrkesrettet didaktikk består både av teori og forskning, men også planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen og læring (Sylte, 2016, s. 52). Svært viktig i dette yrkespedagogiske arbeidet vil i tillegg være å kunne samhandle og kommunisere med elever og kolleger, og opparbeide relasjonskompetansen som trengs for å legge til rette for god samhandling og demokratiske prosesser i undervisningspraksisen.

Fra vi starte som danselærere på 1990-tallet og frem til nå, ser vi en positiv dreining, som nevnt tidligere, med hensyn til mesterlæreorienterte prosesser hvor vi etterstreber et kollektivt læringsfellesskap. Elevmedvirkning og elevenes medbestemmelse har fått større plass i opplæringen gjennom nye skolereformer som Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I undervisningspraksisen er vi opptatt av å se eleven og elevens plass i læringsprosessen, og hvordan vi best mulig kan legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling. Der elevmedvirkning og erfaringsdeling i praksisfellesskapet de er en del av, blir vesentlig. I vår undersøkelse knyttet til didaktisk tilrettelegging for bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser, har vi tatt utgangspunkt i Syltes utviklingsspirale for planlegging,

gjennomføring og vurdering av vår pedagogiske aksjonsforskning (Sylte, 2016). Vi kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 4.2.

Ved didaktisk tilrettelegging av observasjon som metode, har vi prøvd å systematisere elevenes observasjon som et utgangspunkt for utvikling av bevissthet og forståelse for de grunnleggende prinsippene i scenisk dans. Dette i 1. og 2. aksjon. Samtidig har vi lagt til rette for samhandling og demokratiske prosesser ved bruk av samarbeidsoppgaver i 2. aksjon. De didaktiske dilemmaene vil vi drøfte nærmere i drøftingskapitlet.

3.4 Læringsteorier

Vi vil, innenfor en sosiokulturell forståelse, undersøke hvordan elever handler og lærer i et samspill der kollektive ressurser, og individet involverer seg som både mottager og aktiv deltager i de omgivelsene og fellesskapet de er en del av. Vi oppfatter at både Wenger, Lave og Wenger og Schön er opptatt av hvordan læring og utvikling skjer gjennom samhandling med omgivelsene. Ikke nødvendigvis begrenset til skole og utdanning, men læring i ulike sammenhenger og opplevde erfaringer gjennom livet. Korsnes beskriver at i et sosiokulturelt perspektiv vil læring og mentale prosesser alltid forstås som sosialt situerte, og som borgere i et samfunn finnes det allerede verktøy, innsikt, kunnskap og erfaringer knyttet til det å lære. Læringen befinner seg derfor i sosiale fellesskap hvor man kan få tilgang til verktøy og ressurser som muliggjør at utvikling og læring kan skje (Korsnes et al., 1997).

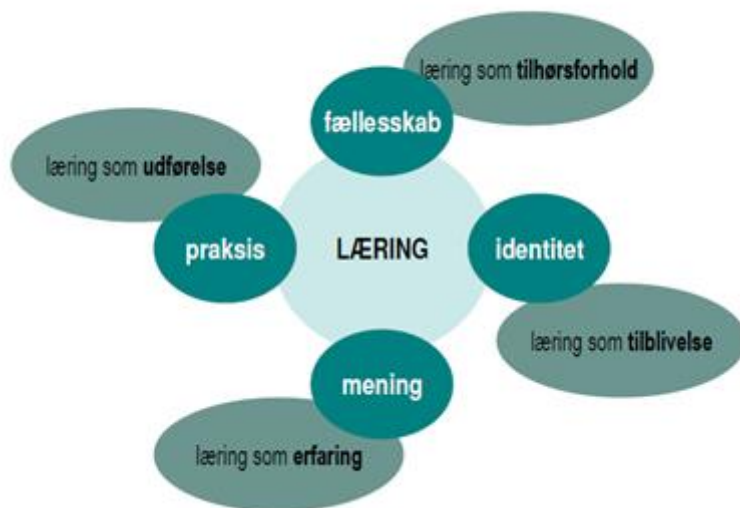
3.4.1 Læring, mening og identitet

Wenger beskriver en praksis som en sosial praksis, med en utøvelse som skjer i en historisk og sosial kontekst og hvor det vi gjør gir struktur og mening. Wengers teori om sosial læring er en videreutvikling av den situerte læringsteorien. Praksisbegrepet omfatter både det eksplisitte, det uttalte og det definerte med hensyn til blant annet roller og kriterier. I tillegg til dette, kommer det implisitte, det som ikke nødvendigvis er uttalt, men omfattes som den intuitive forståelsen, den almene antatte fornuften. Wengers forståelse av praksisbegrep skiller ikke teori og praksis som to kategorier som utelukker hverandre, men som relateres i forhold til hverandre i et komplekst samspill. Der hvor blant annet teori anvendes og skapes i spesifikke former for praksis. Samtidig sier Wenger noe om hvordan hele mennesket blir

engasjert i en praksis hvor handling og viden foregår på samme tid (Wenger, 2004). Her forutsettes, etter vår mening, at opplæringen oppleves meningsfull og at man gjennom sin praksis oppleves som verdifull for fellesskapet. Dette med hensyn til utvikling av grunnleggende danseferdigheter og en forståelse for fagets relevans med hensyn til målene som skal nås.

Såkalt manuell aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke kroppsløs (Wenger, 2004, s. 62).

Wengers sosiale teori om læring innbefatter elementene: mening, praksis, fellesskap og identitet, som er gjensidig definerbare og tett forbundet.



Figur 3: Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2004, s. 15)

Figuren illustrer at disse elementene er nødvendig for at læring i en situert lærings situasjon skal finne sted hvor evnen til å finne mening som individ og kollektiv ligger i opplevde erfaringer. Praksisens rammer for historiske og sosiale ressurser kan støtte et gjensidig engasjement over handling. I fellesskapet hvor deltagerens handlinger oppleves som verdifull å utføre samt verdsettes som kompetanse av andre. Identitet beskriver hvordan læring former hvem vi er og utvikles i forhold til vår deltagelse i ulike fellesskap (Wenger, 2004).

3.4.2 Situert læring

Jean Lave og Etienne Wenger, introduserte i 1991 begrepet situert læring og legitim perifer deltagelse. Situert læring beskrives som situasjonsspesifikk, hvor man opptrer i en spesifikk sammenheng som påvirker læringen i et bestemt fysisk og sosialt miljø, og hvor samspillet mellom teori og praksis skjer i selve yrkesutøvelsen. Legitim-perifer deltagelse omtales som en situert aktivitet, der nybegynnere beveger seg mot full deltagelse i en sosiokulturell praksis. Dette presenteres som om at man ikke lærer «om», men at man lærer «ved å», der læring skjer i et praksisfellesskap gjennom egne opplevelser og erfaringer ved å praktisere. Det blir presisert hvor viktig det er at elevene har en forståelse for å se sammenhenger, utvide «læringshorisonten» med hensyn til å sette sin egen utvikling og læring i perspektiv. Der situert erfaring utspiller seg i samspillet mellom miljøet og menneskene som aktive deltagere i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Situert læring er, som nevnt tidligere noe, noe som skjer i en dynamisk interaksjon mellom individet og fellesskapet, der samarbeid er grunnleggende for læringen. Situert, beskrives som hvor vi er plassert, og læring skjer i de situasjonene menneskene er i. Den er situasjonsbestemt, konkret, kontekstavhengig og virkelighetsnær (Lave & Wenger, 2012).

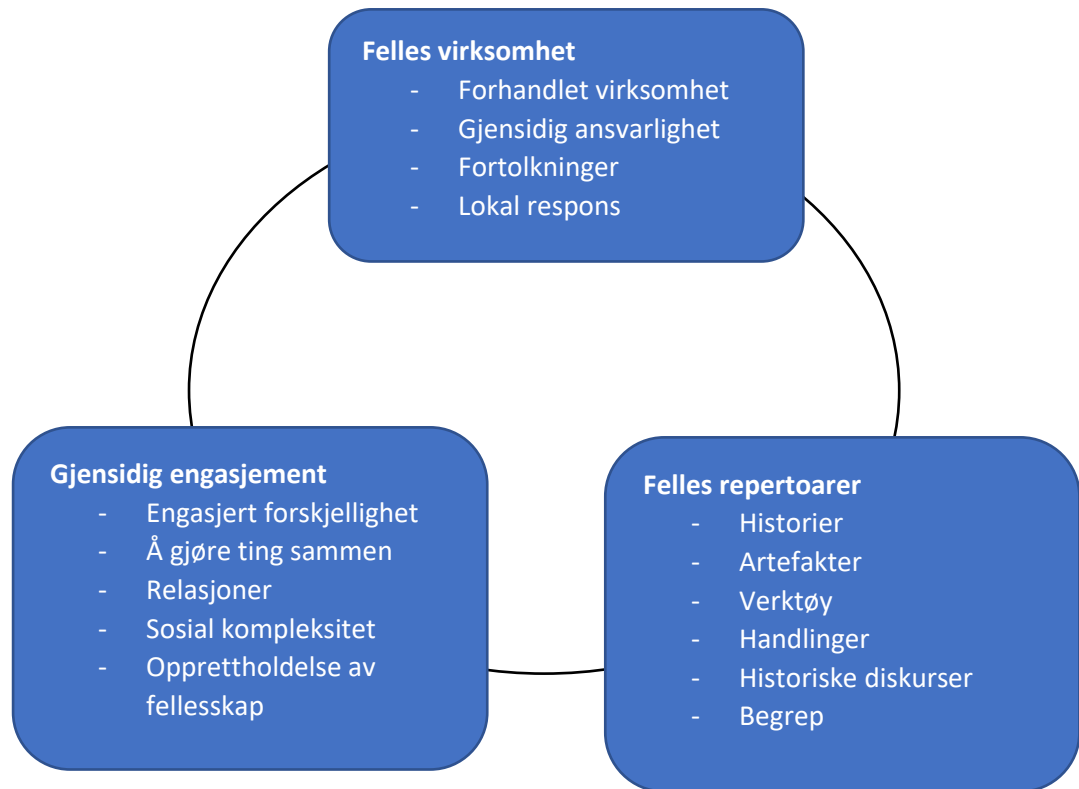
Eikeland oppfatter blant annet legitim perifer deltagelse som en form for «Learning-by-hanging-around» i en sosial og yrkesutøvende sammenheng der læring «bare skjer» uten en større grad av tilrettelegging. Han sier videre noe om hvordan det, sett i lys av mesterlære som prinsipp, dreier som en virksomhet som legger til rette for bevisste måter å lære på under veiledning (Eikeland et al., 2015).

I denne forbindelsen vil danseelevne erfare en undervisningssituasjon som tilrettelegger for utøvende, skapende og reflekterende virksomhet, som igjen gir et utgangspunkt for læring av spesifikke danseferdigheter, formidling, utforskning og samhandling i tillegg til sosiale ferdigheter.

3.4.3 Praksisfellesskap

Med et praksisfellesskap menes et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter, hvor man lærer gjennom regelmessig samhandling over tid (Wenger, 2012). Praksisfellesskapene kan for eksempel være familie, hverdagsliv, utdanningsinstitusjon og arbeidsliv. Og i denne

forbindelsen inngår da et perspektiv på at all tilegnet erfaring er med på å påvirke vår læringsprosess. Wenger beskriver et praksisfellesskap bestående av en sammenheng av noe som gir en karakteristikk av praksisbegrepet og som definerer et fellesskap (Wenger, 2012, s. 89).



Figur 4: Praksisdimensjoner som egenskap ved et praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 90).

Et praksisfellesskap kjennetegnes blant annet ved tette relasjoner i et gjensidig engasjement organisert rundt det som skal gjøres hvor det kreves stadig arbeid med å opprettholde fellesskapet «levende». Det beskrives som en felles virksomhet som handler om rom for ulikheter og forhandlinger, og der deltakernes reaksjoner på betingelser er deres virksomhet. Samtidig handler et praksisfellesskap om et felles repertoarer eksempelvis rutiner, ord, verktøy og handlinger som utgjør en del av praksisen (Wenger, 2004, s. 90-104).

Deltakerne er en del av fellesskapet hvor legitim perifer deltagelse beskrives som en dynamisk prosess fra perifer til full deltagelse. Hvor læring videre ses på som identitetsforandrende og skiftende i forhold til den konteksten den foregår i (Lave & Wenger, 2012). I vår kontekst og i denne sammenhengen, som danseelev i videregående opplæring. Der elevene er en del av et fellesskap i en undervisningspraksis i en dansesal med gjeldende

rammebetingelser (1.aksjon), samt hjemme i et digitalt fellesskap med endrede rammebetingelser (2. aksjon).

3.4.3 Den reflekterende praktiker

Donald A. Schön, var opptatt av den reflekterende faglige læringen, og hva det hadde å si i egen læringsprosess. Hvor det med eierskap både til den fysiske utøvelsen og tilstedeværelsen i den konkrete handlingen, men også involvering av det kognitive ved refleksjon *i* og *over* handling, spilte en rolle med tanke på læring og utvikling. Eleven er delaktig i egen læringsprosess, ikke bare som mottaker ut fra en gitt ramme i et profesjonelt fellesskap, men som en bidragsyter inn i et fellesskap (Schön, 2001). Henviser til vår undersøkelse hvor det legges til rette for bevisstgjøring av observasjon av lærere og medelever, og erfaringsdeling som en del av utviklingen av bevegelseskompetanse. Samtidig som det tilrettelegges for demokratiske prosesser, vil individuell refleksjon og kollektiv refleksjon være en viktig del av både den sosiale læringen og den fagspesifikke læringen i egen læringsprosess. Der interaksjon mellom det sosiale og kognitive vil finne sted.

Schön peker på hvordan teori og praksis forenes i den praktiske utførelsen over en handling. Vi utfører en intuitiv handling som er taus og spontan, og som vi ikke helt kan beskrive og gjøre rede for. Det vil si at vår *viden i handling*, det vi kan, ligger i selve handlingsmønsteret vårt. Når resultatet av handlingen ikke er noe annet enn det vi forventer, tenker vi ikke nærmere på utførelsen. Det er når et uventet resultat oppstår at praktikeren må reflektere over handlingsforløpet. Dette er en prosess der vi bygger videre på våre erfaringer (Schön, 2001). Schön beskriver videre det *å se-som*, ikke er nok. Det vil si at når elevene ser en ny situasjon i praksis vil det ikke nødvendigvis føre til ny erkjennelse, men det vil først være en refleksjon i handling som involverer en utprøving av nye måter å handle på (Schön, 2001, s. 126). Igjen vil dette fordre en dansepraksis som muliggjør refleksive prosesser og rom for å prøve ut ulike måter å tilegne seg bevegelseskompetanse på.

4.0 Metode

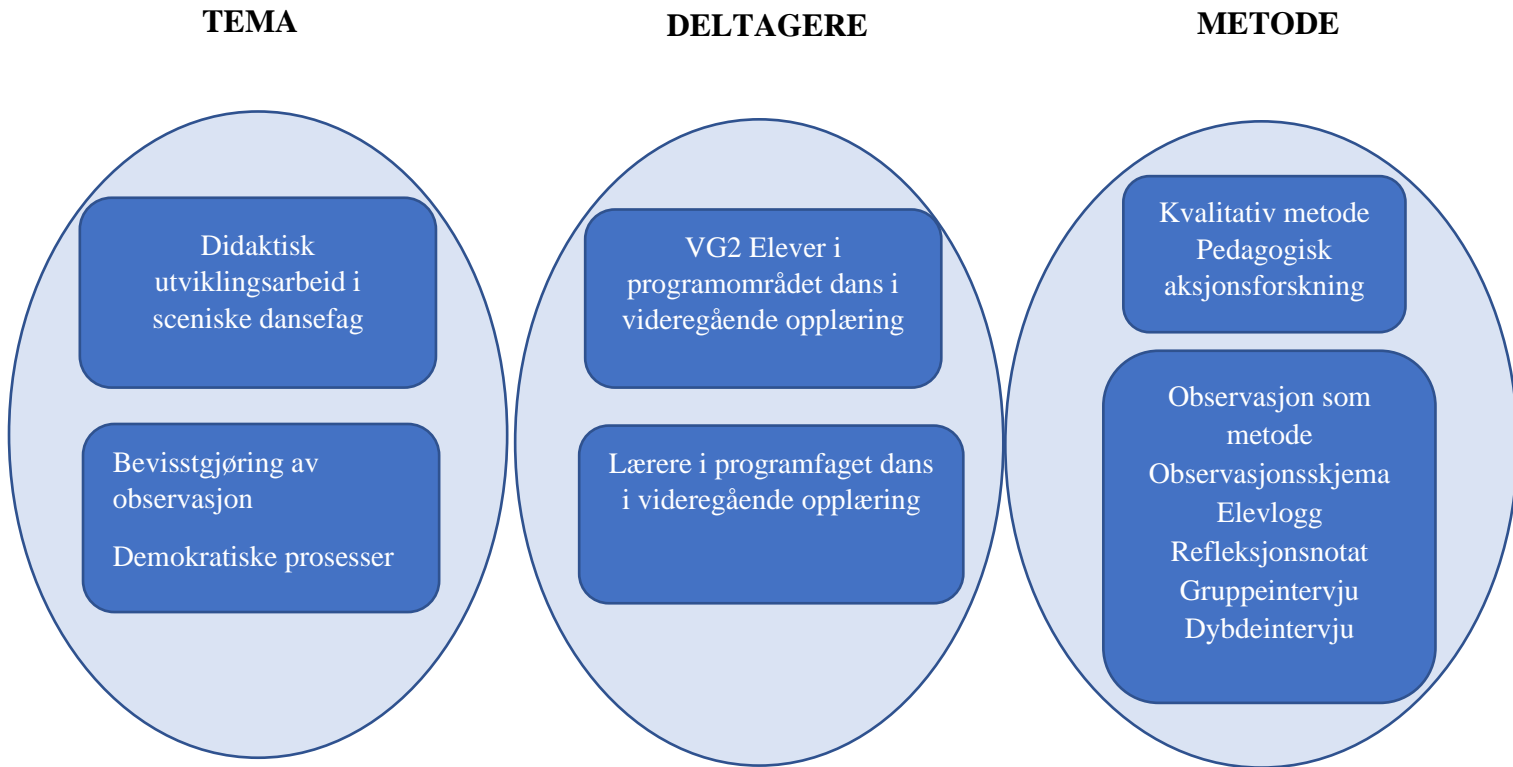
I dette kapitlet vil vi gjøre rede for valg av forskningsmetode, forskningstilnærming og gjennomføringen av vår aksjonsforskning. Vi skal også presentere innhenting av datamaterialet. I tillegg vil vi se på hvilke utfordringer det ligger i forskerrollen, og på hvilken måte prosjektet har forholdt seg til gyldighet, pålitelighet og etiske betraktninger.

4.1 Begrunnelse for metodevalg

Pedagogisk aksjonsforskning ble benyttet som forskningstilnærming i prosjektet, og vår empiri og datainnsamling ble innhentet på bakgrunn av kvalitativ metode. Elevenes opplevelser og erfaringer står sentralt i prosjektet, vi har derfor prøvd å belyse deres perspektiv på de fenomenene som det undersøkes i. Ifølge Brinkmann og Tangaard (2012), er kvalitativ forskning når man er interessert i *noe*, og hvordan det gjøres, sies, oppleves eller utvikles (Brinkmann et al., 2012). Formålet med vår pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle vår undervisningspraksis gjennom didaktisk tilrettelegging av observasjon og demokratiske prosesser. For så å undersøke om en systematisk tilrettelegging vil ha påvirkning på elevenes opplevelse av mestring.

Prosjektet har en fenomenologisk tilnærming, som er utbredt i kvalitativ forskning hvor man blant annet er ute etter å beskrive verden slik deltakeren opplever den. Samtidig ønsker vi å undersøke og forstå sosiale fenomener ut fra deltakerens egne perspektiver (Kvale et al., 2015). Blant danseteoretikere, er fenomenologien ofte fremtredende med tanken på at kroppslig og sanselig erfaring er utgangspunkt for kunnskap og forståelse for tilværelsen (Svendal & Nilsson, 2016). Empirien fortolkes gjennom en hermeneutisk tilnærming, som betyr at vi har tolket elevenes handlinger, erfaringer og opplevelser gjennom observasjon og demokratiske prosesser for å forstå betydningen av læring i et praksisfellesskap. Max van Manen har i sin hermeneutisk fenomenologiske metode vært opptatt av hvordan levd erfaring beskrives og tolkes, og i denne sammenhengen, hvordan forskers erfaringer og førforståelse for feltet kan bringe ny forståelse for fenomener som skal undersøkes (Van Manen, 1997).

Forskningsdesign



Figur 1: Egen modell

4.2 Pedagogisk Aksjonsforskning

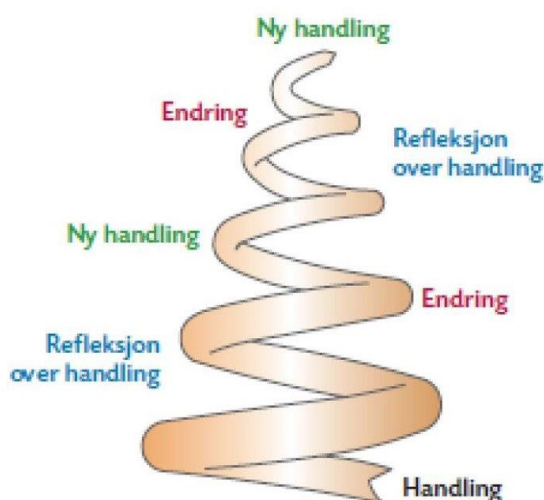
Det finnes mange ulike retninger innen aksjonsforskning. Fra å være en mer forskebasert tilnærming med blant annet Stephen Correys i USA på 1950-tallet, til å bli lærerforskning, som betyr at lærere tar initiativ om å endre egen undervisningspraksis. Det vil si at utviklingen startet som et ønske fra lærerne. I Storbritannia på 1960 tallet hadde lærere i grunnskolen et sterkt ønske om å endre daværende lærerplaner og pensum, men også lærerutdanningen, noe som munnet ut i en utdanningsreform. Kritikken var at utdanningen var for teoretisk og tok for lite hensyn til den praktiske tilnærmingen i opplæringen. (Hiim, 2010).

Pedagogisk aksjonsforskning har utspring fra en hermeneutisk vitenskapelig retning, og er en motreaksjon til konvensjonell forskning, som opplevdes som instrumentell og lite forankret til virkeligheten (Stenhouse, 1975). Pedagogisk aksjonsforskning foregår i samarbeid med andre, der medbestemmelse, aktiv deltagelse og likeverdighet mellom forsker og deltaker er sentralt. I forskningstilnærmingen er man ute etter å skape endring i praksis som systematisk

dokumenteres. Målet for forskningen er å utvikle nye begreper og teorier i det didaktiske arbeidet. (Hiim, 2010).

Pedagogisk aksjonsforskning ble valgt i prosjektet for å utvikle og forbedre kvaliteten på egen undervisningspraksis. Gjennom to aksjoner, reflekterte vi over egen praksis samt dokumenterte endringer for å bringe ny kunnskap og forståelse om didaktisk tilrettelegging av vår undervisningspraksis i sceniske dansefag. Før vi gikk i gang med våre aksjoner, gjennomførte vi en spørreundersøkelse for kartlegging og innhenting av informasjon. Med bakgrunn i svarene vi fikk, planla vi 1. aksjon. Henviser til Hiim (2010) som definerer aksjonsforskning som et systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser (Hiim, 2010, s. 18).

Vi har tatt i bruk Syltes utviklingsspiral, for planlegging og gjennomføring av aksjonene. Etter hver aksjon gjøres en refleksjon over handling, som gir grunnlag til en ny aksjon. Her blir elevenes refleksjoner og opplevelser vesentlig for videre planlegging i tillegg til våre refleksjoner over erfaringer gjort i aksjonene. Endringsprosessen vi gjør, er et samarbeid mellom egne elever og oss som lærere og forskere i egen praksis. Målet er å utvikle ny undervisningspraksis i sceniske dansefag gjennom aktiv deltagelse, medvirkning og demokratiske prosesser (Sylte, 2016).



Figur 6: Utviklingsspiral (Sylte, 2018, s. 238)

Ifølge Morten Levin (2017) er det en fordel å kunne være flere aksjonsforskere som jobber sammen i felten.

Når man er engasjert i pågående endringsprosesser, vil det ofte være nødvendig å handle umiddelbart. Det vil være til god hjelp hvis man i fellesskap og umiddelbart kan tenke igjennom ulike situasjoner og drøfte alternative handlingsveier. (Britt Postholm et al., 2017, s. 39).

Flere forskere vil kunne samle inn en større mengde data som trolig vil gi større validitet og høyere kvalitet på forskningen (Britt Postholm et al., 2017, s. 39). Vår erfaring ved å forske sammen har utelukkende vært en fordel, nettopp for å kunne diskutere hendelser, gi hverandre råd og reflektere over handlingsforløpet i vår aksjonsforskning. Vi mener det har styrket og kvalitetssikret prosessen med innhenting av datamaterialet og det videre analysearbeidet.

Kritikken mot aksjonsforskning har vært flere og av ulik karakter. Et argument for at forskningen ikke har tilstrekkelig kvalitet, er at den utføres av lærere som ikke har kompetanse som forskere, og at den bygger på deres erfaringer fra ulike læringskontekster. Videre peker kritikken på innenfra-perspektivet som lærerne har ved at de forsker på konkrete hendelser og situasjoner fra deres daglige undervisning. Her stilles også spørsmål ved gyldighetsprinsippet med tanke på objektivitet og distansen til deltagerne i forskningsarbeidet (Hiim, 2010).

4.3 Problematisering rundt forskerrollen

Å forske i egen praksis er nyttig og interessant, men utfordrende. Ifølge Kvale er forskeren det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, men ikke er helt nøytralt. Som forskere i egen praksis må vi hele tiden vurdere våre roller i felten (Kvale et al., 2015). Fangen sier noe om at deltagende observasjon er en kombinasjon av to handlinger hvor vekselvirkingen mellom det å være deltagende observatør, og kun observatør, er hele tiden til stedet (Fangen, 2010). I vårt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt er vi både forskere og lærere i egen undervisningspraksis. Det innebærer å involvere seg i egne elever på egen arbeidsplass. Fordelen er helt klart vår forforståelse og kunnskap om feltet, og en nærhet til deltagerne som ingen forsker utenfra kan oppnå på samme måte. Det er likevel andre forhold som gjør forskerrollen utfordrende. Vi kjenner elevene våre, og vi har allerede etablert en lærer-

elevrelasjon. Noen spørsmål som kan stilles er hvordan vi kan skape distanse som forskere, og samtidig bevare relasjonen vi har elevene. Tiller mener blant annet at dialog mellom forsker og praktiker står helt sentralt i aksjonsforskning, og at alle partene er likeverdige. Sammen kan de komme frem til et bedre resultat (Tiller, 2004).

Vi skal også være bevisst på at våre valg om aktiviteter påvirkes av egen sosiohistoriske, kulturelle, verdimeslige forankring som forskere. Kontekst er et sentralt begrep innenfor sosiokulturell forskning, og samspillet mellom konteksten og det studerte har en viktig sammenheng. Hvilke normer og regler gjelder for akkurat denne gruppen, og hvilke roller spiller vi for hverandre i gruppen, bør ses nærmere på. Henviser til Erving Goffman i boka, *Vårt rollespill til daglig*, hvor han sier noe om hvordan vi trer inn i våre roller og iscenesetter oss selv gjennom lokale praksiser, implisitte regler og kunnskap. Han er blant annet opptatt av om det er noen uskrevne regler som vi eventuelt kan fange opp ved våre observasjoner (Goffman et al., 1992). Vi viser til drøftingskapitlet som problematiserer forskerrollen.

Vi har med dette i tankene, hele tiden forsøkt å være bevisst våre roller. Vi har prøvd å skape en balansert distanse mellom våre roller som forskere og lærere. Fangen mener vi alltid legger inn et perspektiv på det vi ser. Samtidig sier Fangen noe om at vi må tre inn i forskerrollen med en grunnleggende åpenhet for at situasjoner som oppstår og som ikke nødvendig er knyttet opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Det kan gi oss oppdagelser som kan bidra til at andre viktige perspektiver kommer frem. Viser igjen til Fangen som trekker frem ikke- verbal kommunikasjon som setter ord på det «ordløse» - det kroppslige, følelsesmessige, gester, kroppsspråk, som nettopp kan ha innvirkning på analyseresultatene (Fangen, 2010). I denne sammenheng, i en dansepraksis med utøvelse av et non-verbalt uttrykk, vil samhandling i større grad erfares gjennom bevegelse og ikke nødvendigvis verbal kommunikasjon.

Før gjennomføringen av vår 2. aksjon ble vår undervisningskontekst endret grunnet pandemien. Dette fikk stor betydning for våre roller som forskere i prosjektet, men også selvfølgelig for oss som lærere i egen undervisningspraksis. Fra å være fysisk til stede i en dansesal, hvor vi kunne observere elevenes praksis, ble vi nå henvist til digitale hjemmeundervisning. Med dette som utgangspunkt fikk vi i mindre grad muligheten til å observere og følge opp elevenes læringsprosess. Elevene fikk større ansvar og noen elever opplevde at de ble overlatt til seg selv. Vi som lærer fikk en følelse av å «miste kontrollen» ved mangel på fysisk samhandling. Vi kommer tilbake til hva som skjer når den kulturelle

sammenhengen deltagerne samhandler innenfor blir endret, og hvordan dette påvirker handlingene og relasjonene i praksisfellesskapet.

I og med at vi måtte forholde oss til endringer av rammevilkår på grunn av pandemien, ble konteksten i vår pedagogiske aksjonsforskning forandret. Vi, som forskere og lærere, måtte utforske nye undervisningsmetoder satt i en annen kontekst, i dette tilfelle, en digital dansepraksis. Hverken elever eller lærere hadde noen erfaring med denne formen for praksis fra tidligere, men måtte utforske metoder og en ny måte å kommunisere og utøve dans på underveis.

4.4 Datainnsamling og gjennomføring

Aksjonene og innhenting av datamaterialet ble foretatt i tidsrommet fra januar – mai 2020. Deltakere i prosjektet har vært i alt 21 elever i VG2 i programområdet dans ved to videregående skolene i Viken fylkeskommune. I tillegg henvendte vi oss samtidig til 11 lærere i sceniske dansefag, ved de samme skolene. Lærerne gjennomførte kun spørreundersøkelsen som kartlegging før aksjonene ble iverksatt. Foruten spørreundersøkelse tok vi i bruk observasjonsskjema, elevlogger, gruppeintervju, refleksjonsnotat og dybdeintervju som grunnlag for vår empiri.

Utvalget i vårt prosjekt var egne elever i alderen 17-18 år. Elvene var alle jenter, og ut fra våre erfaringer anser vi elevene generelt motiverte for læring i dansefagene. For å beskrive nærmere hvordan vi opplever å undervise denne aldersgruppen, er det nærliggende å si litt om hva som betegner deres livsfase i denne alderen. Henviser til artikkelen, *Den reflekterende kroppen* (2012) som sier noe om de fysiske forandringene som skjer i hjernen i ungdomstiden. Funksjoner som blant annet, refleksjon, språk og abstrakt tekning er med på å regulere følelser, og ungdommens bruk av hjernen bringer frem flere emosjoner enn hos voksne (Skårderud et al., 2012). Ungdommen er i utvikling fra barn til voksen, og mange fysiske og mentale prosesser pågår i denne fasen, noe som gjør det komplekst, men spennende å være deltagende i.

Valget av programområdet dans er ofte interessedrevet, og de fleste av elevene har en bakgrunn i dans eller lignende aktiviteter før de starter. Mange av elevene ønsker å fordype seg i dans for å finne ut av om det er noe de ønsker å studere videre. Andre elever ønsker en

skolehverdag hvor de får undervisning i noe de er interessert i, og hvor de får mulighet til å ha både praktiske og teoretiske fag.

Vi gjennomførte to aksjoner i vår undersøkelse, med et ønske om en 3. aksjon. På grunn av korona situasjonen som oppstod i mars 2020, valgte vi derimot å endre planene. I og med at situasjonen var så uforutsigbar, gjennomførte vi i stedet et dybdeintervju av seks elever etter vår 2. aksjon. Dybdeintervjuene erstattet vår planlagte 3. aksjon, og sikret oss empiriske data som kunne gi oss et godt grunnlag for å besvare problemstillingen. I tillegg fungerte intervjuet som en kvalitetssikring på allerede innsamlede data. Vi kommer nærmere tilbake til planlegging og gjennomføring av hver aksjon, med tema og innhold senere i kapitlet.

Til tross for gjennomføringen foregikk på to ulike skoler, ble det viktig for oss at alle øktene i aksjonene gikk parallelt, i samme tidsrommet og helst i samme uke. Dette for å sikre kontroll med hensyn til fremdrift, og at vi var synkrone i forhold til temaet vi jobbet med i den aktuelle økten. Det var også viktig for oss at vi var på samme sted i prosessen slik at vi lettere kunne reflektere over samt forstå eventuelle utfordringer og endringer som måtte gjøres underveis. Egne refleksjoner og ikke minst diskusjoner underveis gav oss et grunnlag for planleggingen og arbeidet videre. Det kunne for eksempel være svakheter i spørsmålsformuleringene i intervjuguiden til observasjonsskjemaene, eller oppgaver som ikke fungerte optimalt med hensyn til det som var hensikten med øktene. I tillegg skrev vi egne feltnotater underveis for å sikre god oversikt i prosessen, og notatene fungerte som refleksjon over gjennomføringen.

Vi benyttet diktafon app fra Universitetet i Oslo (UIO) til bruk i gruppeintervjuet etter 1. og 2. aksjon, og dybdeintervjuet etter 2. aksjon. Alle lydopptak fra intervjuene og tekst fra observasjonsskjemaene (1. aksjon) og elevloggene (2. aksjon), ble transkribert og senere kodet og kategorisert. Vi anvendte i hovedsak Its Learning og Teams som digitale plattformer i vår undervisningspraksis i 2. aksjon, men i enkelte tilfeller ble også Messenger og Facetime benyttet. Lærere og elever sendte videofiler til hverandre som en mulighet for å kommunisere og gjennomført 2.aksjonen. Videofilene ble kun brukt som et hjelpemiddel i undervisningen, og som utgangspunkt for innlæring av dansemateriale. Samtidig fikk elevene mulighet til å observere, kommunisere og samarbeide i praktiske oppgaver knyttet til våre temaer i 2. aksjon. Videofilene ble ikke analysert og lagret av oss, da vi ikke har vurdert elevenes danseferdigheter i denne undersøkelsen.

Eleven ble informert om hva deres deltagelse i prosjektet ville innebære at den var frivillig og skulle foregå som en integrert del av danseopplæringen i sceniske dansefag i denne perioden.

Informasjonen fikk de muntlig og skriftlig i forbindelse med undertegnelse av samtykkeskjema. Deltagelse i prosjektet skulle ikke innebære noe merarbeid utover ordinær skoletid. Det var vårt ønske at deltagelsen skulle oppleves som naturlig og relevant med hensyn til den ordinære danseopplæringen i denne perioden. ¹

4.4.1 Gjennomføring av spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i januar 2020, hvor vi henholdsvis stilte 21 elever og 11 lærere spørsmål angående bruk av observasjon og demokratiske prosesser i undervisning av scenisk dans. Dette ble, som nevnt, gjort individuelt i en skriftlig spørreundersøkelse. Intervjuguiden i spørreskjemaet ble utarbeidet med åpne spørsmål der elever og lærere kunne reflektere rundt temaene i undersøkelsen, og komme med egne betraktninger knyttet til observasjon og demokratiske prosesser. Viser til Grønmo (2016) som sier noe om at spørsmålsstillingen i spørreskjema, der deltagerne skal komme med individuelt og skriftlig svar, bør spørsmålene være enkle å forstå. På den måten har deltagerne en mulighet til å kunne besvare det vi ønsker å innhente informasjon om (Grønmo, 2016). Spørreundersøkelsen var anonym, og ble utført med bruk av google skjema. Undersøkelsen ble sendt ut til deltagerne pr. epost med fastsatt svarfrist.²

Grunnen til at vi utarbeidet en spørreundersøkelse var at vi fant det hensiktsmessig å gjøre en kartlegging med en skriftlig spørreundersøkelse rettet mot elever og lærere før vi tilrettela for 1. aksjon. Dette for å få innblikk i hvilke tanker og erfaringer elever og lærere har med bakgrunn i temaene, samt få en beskrivelse av hvordan undervisningen praktiseres med hensyn til disse. Vi introduserte elevene om temaene vi ønsker å undersøke i forkant av spørreundersøkelsen. Dette var for å forberede elevene slik at de kunne gjøre seg opp noen tanker rundt betydningen og erfaringene med observasjon og demokratiske prosesser.

I de innledende spørsmål i undersøkelsen ble elevene spurt om sin dansebakgrunn. Disse svarene fikk ingen betydning for vår videre analyse, men gav oss en oversikt over elevenes danseerfaring før videregående opplæring. Elevene fikk spørsmål om hva de generelt observerer i dansetimene og hvordan de observerer lærer og medelever. De fikk i tillegg spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med å observere samt det å gi og motta

¹ Vedlegg 1 informasjon og samtykkeskjema

² Vedlegg 3 og 4 spørreundersøkelse elever og lærere

tilbakemeldinger til medelever. Vi ønsket også å undersøke hva de eventuelt kunne lære av å observere andre, og hva andre kunne lære av å observere dem. Det ble også stilt spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med hensyn til demokratiske prosesser i undervisningen, og hvordan demokratiske prosesser eventuelt kunne utvikle dem som danseelever. De skulle også reflektere over hva disse begrepene betydde for dem, og om de hadde opplevd noen form for mestring i arbeidet med temaene. Her ville vi undersøke om teamene ble oppfattet som relevante med hensyn til læring.

Innledningsvis fikk lærerne spørsmål om de hadde noen konkrete fokusområder som var viktig for dem som pedagoger i scenisk dansefag. Svarene kunne være interessante for oss i forhold om noen av våre temaer ble trukket frem som spesielt viktige og betydningsfulle for dem. Lærerne fikk i tillegg spørsmål som omhandlet hvordan observasjon som metode og demokratiske prosesser kan benyttes i danseopplæringen i sceniske dansefag, og hvordan temaene eventuelt kan bidra til elevens læringsutbytte. Vi ba både elever og lærere komme med noen konkrete eksempler på hvilke erfaringer de hadde i arbeidet knyttet til temaene. Svarene på spørsmålene antok vi ville gi oss et godt utgangspunkt for videre didaktisk tilrettelegging av aksjonene våre.

4.4.2 Gjennomføring av aksjon 1

Tema for 1. aksjon var bevisstgjøring av observasjon i utøvelsen av klassisk ballett og jazzdans i sceniske dansefag. I prosjektets første aksjon ønsket vi at elevene skulle øve seg på det å observere hverandre og bruk av observasjon som metode var elevenes kjent med fra før. Henviser til svar fra spørreundersøkelsen i forkant av våre aksjoner. De fikk konkrete oppgaver tilknyttet til det å «trene øyet» og forhåpentligvis bli mer bevisste sine observasjoner. Vi gjennomførte fire økter i dansesal hvor de skulle sette søkelyset på grunnleggende ferdigheter i faget scenisk dans 1. Eksempelvis bruk av armer, føtter, rotasjon av hoftelodd (turn-out) og plassering. Vi valgte et fokusområde for hver økt, noe som sannsynligvis ville gjøre det enklere for elevene å vite hva de skulle se etter i observasjonsøktene. Elevene ble delt inn i to grupper, der de skulle utøve en allerede kjent dansekombinasjon. Da kunne de lettere konsentrere seg på utøvelsen, og ikke bruke energi på å huske bevegelsene de skulle utføre. Elevene var i den anledning både utøvere og observatører. Etter hver observasjon, noterte de ned i et observasjonsskjema hva de observerte

i henhold til fokusområdet de fikk spørsmål om. Dette ble gjort i to omganger. Etter den andre runden med observasjon skulle de også reflektere over hva de så. Her hadde elevene mulighet til å reflektere i og over handling. Elevene forholdt seg til kompetansemålet som omhandler det å vise grunnleggende teknikk i scenisk dans. Dette ble gjort i hovedområdet klassisk ballett ved den ene skole, og i hovedområdet jazzdans ved den andre skolen.

Observasjonsskjema ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og vårt ønske om å om å tilrettelegge for elevers bevisstgjøring av observasjon.

Her er et eksempel på en observasjons økt i 1. aksjon som omhandler ett av de grunnleggende prinsippene de skulle observere. I observasjon av en adagio kombinasjon (lyrisk kombinasjon i langsomt tempo) i klassisk ballett ved den ene skolen, og en piruettkombinasjon i jazzdans ved den andre skolen. Elevene ble delt inn i to grupper, og observerte hverandres utførelse med fokus på armplassering i de overnevnte bevegelseskombinasjonene. De skrev deretter individuelt ned korte beskrivelser av gruppas bruk av armplassering.³ Gruppene observerte og utøvde kombinasjonen i to omganger. Deretter svarte alle elevene på spørsmål to og tre i observasjonsskjemaet. Disse spørsmålene omhandlet hva elevene mente var viktig å fokusere på med hensyn til armplassering i adagiokombinasjon i klassisk ballett og piruett kombinasjon i jazzdans. I tillegg svarte de på hva de eventuelt kunne lære ved å observere medelever i disse kombinasjonene. De tre neste øktene ble gjennomført på samme måte ved hver skole, men elevene utførte andre innøvde bevegelseskombinasjoner og med fokus på ulike grunnleggende prinsipper. Temaene omhandlet eksempelvis bruk av føtter (fot-arbeide), forlengelse og strekk av føtter og ben, og generell plassering (balansering av kroppsdelene over hverandre). Spørsmålsformuleringen i observasjonsskjemaene var de samme i hver av de fire øktene. Her ville vi se hva elevene observerte med hensyn til de ulike prinsippene de jobbet med i øktene.

Vi avsluttet 1. aksjonen med et gruppeintervju, som en oppsummering over hva elevene hadde vært igjennom i observasjonsøktene. Viser til beskrivelse av gruppeintervjuet i kap. 4.4.7. Gruppeintervjuet ble gjennomført i dansesalen like etter den fjerde observasjonsøkten var gjennomført.

³ Vedlegg 5 Observasjonsskjema

4.4.3 Observasjonsskjema elever

Som beskrevet over, noterte elevene ned observasjoner og refleksjoner etter hver økt. Skjemaene fungerte som et hjelpemiddel til å forstå elevenes refleksjoner over observasjonene de hadde gjort, og dermed lede prosjektet videre med hensyn til planlegging av nye økter og aksjoner. Observasjonsskjemaene var utarbeidet på forhånd, og elevene besvarte spørsmålene skriftlig. Skjemaene var anonyme, og de ble levert inn til lærer på slutten av hver økt. Spørsmålsformuleringene var konkrete, og formålet med skjemaene var å øke bevisstheten over egen observasjon av medelever. Samtidig ønsket vi at de skulle reflektere over hva de selv mente var viktig å legge vekt på i utøvelsen av bevegelseskombinasjonen relatert til prinsippene som de skulle jobbe med. I tillegg skulle elevene si noe om hva de eventuelt kunne lære av å observere medelever utøvelse av den spesifikke kombinasjonen. Samtlige observasjonsskjemaer ble deretter gjennomgått og kategorisert, og svarene ble grunnlag for videre planlegging av aksjon to, i tillegg som grunnlag for drøfting. Henviser til neste kapittel 5.0 om presentasjon av funn.

4.4.4 Gjennomføring av aksjon 2

I vår 2. aksjon var tema bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser. I denne aksjonen skulle oppgavene utføres over to undervisningsøkter. Oppgavene innebar at elevene skulle observere hverandre, samarbeide og dele erfaringer ved å gi og motta tilbakemeldinger gjennom bruk av digitale verktøy. Her ble det utført til sammen fem økter på hver skole, med skriving av elevlogger etter hver økt. Vårt datamateriale i denne aksjonen bestod i tillegg av til elevlogger, refleksjonsnotat og gruppeintervju. Deretter avsluttet aksjonen med et dybdeintervju av seks elever.

Vi viser til et eksempel på første og andre økt i 2. aksjonen. Oppgaven i klassisk ballett omhandlet i hovedsak observasjon, demokratiske prosesser, og tilbakemelding til medelever. Her ønsket vi å tilrettelegge for at elevene skulle få samarbeide, øve seg på å observere og kommunisere over digitale plattformer samt utvikle et dansemateriale i fellesskap. I tillegg ville vi at elevene skulle observere hverandres utførelse og deretter gi tilbakemeldinger individuelt på hva de hadde observert. Elevene fikk tilsendt en videofil der lærer viste en tendu-kombinasjon til høyre side (en bevegelseskombinasjon med vekt på fot artikulasjon).

Deretter skulle elevene lære seg kombinasjonen individuelt til både høyre og venstre side. Videofilen ble lagt ut på læringsplattformen ITs Learning. Deretter fikk elevene en samarbeidsoppgave om å videreutvikle kombinasjonen i en gitt lengde. Samarbeidsgruppene ble fastlagt av lærer, slik at vi sikret at alle hadde noen å samarbeide med. Gruppen kunne velge hva de ville fokusere i utøvelsen med hensyn til læreplanmål (blant annet dynamikk, innlevelse, uttrykk og musikalitet). Når dette var gjennomført skulle hver enkelt filme hele tendu-kombinasjonen til høyre, og deretter dele videofilen med samarbeidsgruppen slik at de fikk individuelle tilbakemeldinger av hverandre på hva de hadde jobbet med.

Tilbakemeldingene som ble gitt og videofilene av hver enkelt elev, skulle sendes tilbake til lærer med fastsatt frist. Elevene kunne selv velge hvilken digital plattform de kunne benytte. Til slutt skulle hver enkelt elev skrive elevlogg på bakgrunn av de to øktene. Loggene skulle sendes til lærer, digitalt. Her hadde vi en mulighet til å se hvordan elevene kunne samarbeide om oppgaven med bruk av digitale verktøy.

I jazzdans var oppgaven å ta utgangspunkt i en piruettkombinasjon sendt på video fra lærer. Sammen skulle de videreutvikle øvelsen ut fra et gitt kompetansemål som omhandlet «å formidle jazzdansens dynamikk og musikalitet». Elevene skulle bli enige om hvilke digitale plattformer de kunne benytte. De skulle så velge ut en på gruppen som skulle utføre øvelsen. Deretter ble øvelsen filmet og sendte til samarbeidsgruppe og lærer. Dette skulle gjøres i god tid før neste time. På slutten av denne økten skrev hver enkelt en logg som en oppsummering på økten de hadde vært igjennom. Den andre økten ga gruppene hverandre tilbakemeldinger på videoen de har fått tilsendt. Til slutt skrev elevene logg over observasjoner og tilbakemeldinger de hadde mottatt. Loggene ble sendt til lærer digitalt.

I etterkant av øktene i 2. aksjonen, besvarte elevene et refleksjonsnotat. Spørsmålene i refleksjonsnotatet var ment som en forberedelse til det andre gruppeintervjuet. Ved å ha kjennskap til noen av spørsmålsformuleringene, og mulighet til å reflektere rundt temaene og erfaringene, ville elevene forhåpentligvis kunne være muntlig aktive i gruppeintervjuet, enn det vi opplevde første gruppeintervju.

Avslutningsvis gjennomførte vi et dybdeintervju av tre elever på hver skole. I dybdeintervjuet skulle elevene reflektere over hvilke erfaringer de hadde fått i arbeid med temaene i aksjonene. Ikke minst ble det viktig å undersøke hvilke opplevelser de hadde hatt med endret rammebetingelser i hjemmeundervisning og bruk av digitale verktøy.

4.4.5 Elevlogger

Vi benyttet oss av elevlogger i 2.aksjonen. Bruk av elevlogger er en måte å innhente elevenes refleksjoner over handlinger. Elevene fikk utdelt et strukturert loggskjema etter hver av øktene, totalt fem logger. Loggskjema ble sendt digitalt etter hver økt. Det vil si at selv om vi tilrettela for en oppgave over to undervisningsøkter, ønsket vi at elevene skulle benytte seg av loggskjema etter hver økt. Vi var ute etter å høre elevens betraktninger på hvordan det var å observere, samt samarbeide med medelever digitalt. Vi ville også undersøke hvordan de hadde løst oppgaven med å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre, og generelt undersøke hvordan selve prosessen i gjennomføringen av øktene ble oppfattet. Svarene vi fikk gav oss et bedre grunnlag for å kunne tilrettelegge for videre planlegging av øktene. Dette ble spesielt viktig da vi var i en ny undervisningssituasjon, der vi kun benyttet oss av digitale verktøy.

I utformingen av spørsmålene i loggskjema valgte vi å være spesifikke med hensyn til hvilken informasjon vi ønsket tilbakemeldinger på.⁴ Vi var spesielt opptatt av hvordan demokratiske prosesser kunne ivaretas gjennom et digitalt samarbeid, og hvordan endringen med bruk av digitale plattformer, spilte inn på elevenes tilgang til hverandre, og måter å kommunisere på. Dette var viktig for oss å få innsikt i ettersom undervisningspraksisen ville forgå på ubestemt tid.

Et eksempel på spørsmål i loggen var hvordan elevene opplevde det å samarbeide digitalt med hensyn til observasjon og det å gi og motta tilbakemeldinger. I tillegg stilte vi elevene spørsmål om hvordan de i praksis gjennomførte det digitale samarbeidet. Samtlige av elevloggene ble gjennomgått av oss og lærere i fellesskap. Elevloggene ble kodet og kategorisert på bakgrunn av problemstillingen.

4.4.6 Refleksjonsnotat

Etter øktene i 2. aksjon, ønsket vi at elevene skulle skrive et refleksjonsnotat som en forberedelse i forkant av gruppeintervjuet. Det var i alt ti spørsmål i refleksjonsnotatet. Elevene besvarte spørsmålene skriftlige og individuelt. Besvarelsene i refleksjonsnotatet ble deretter sendt digitalt til hver enkelt lærer på Its Learning. De ble behandlet anonymt. Med

⁴ Vedlegg 7 Spørsmål elevlogger

utgangspunkt i svarene vi fikk, utarbeidet vi en intervjuguide til gruppeintervjuet i 2. aksjon. Vi antok at vi denne gangen hadde et bedre grunnlag og var mer forberedt for å gjennomføre gruppeintervjuet.

Vi har kalt dette et refleksjonsnotat fordi det er spørsmålsformuleringer som krever at eleven går mer i dybden i sine besvarelser enn det som gjøres i en elevlogg. I forkant av refleksjonsnotatet utarbeidet vi en semistrukturert intervjuguide som innebar et innledende spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål som omhandlet hvordan elevene generelt hadde opplevd undervisningen av praktiske dansefag med hensyn til digital hjemmeundervisning. Henviser til Kvale & Brinkmann som sier noe om typer av intervju spørsmål som kan anvendes i en semistrukturert intervjuguide hvor man kan skille mellom for eksempel innledende spørsmål, der deltageren kan uttrykke seg på et generelt grunnlag om en erfaring de har gjort seg. I sonderende spørsmål, kan man innhente en mer detaljert beskrivelse av *noe*. Dette kan bringe oss nærmere deltagerens forståelse av en gitt sammenheng (Kvale et al., 2015). Ettersom refleksjonsnotatet skulle være en forberedelse til gruppeintervjuet, ville det trolig bidra til at flere elever ville være mer muntlig aktive. Vi var ute etter å høre flere stemmer, som kunne representere elevenes erfaringer i en større skala, enn i vårt første gruppeintervju.

Spørsmålene i refleksjonsnotatet dreide seg i hovedsak om hvordan elevene generelt opplevde undervisningen av praktiske dansefag ved bruk av digitale verktøy, og hvordan de opplevde bruken av de ulike læringsplattformene som Its Learning og Teams.⁵ Videre var vi ute etter å undersøke hvordan det var å observere medelevers danseutøvelse via skjerm, og hvordan de opplevde demokratiske prosesser i samarbeidsoppgaver over digitale plattformer. Det var også interessant for oss å undersøke hvilke erfaringer de hadde fått ved å danse foran skjermen, i tillegg til å dele videoer av seg selv til medelever. Avslutningsvis fikk elevene spørsmål om hvordan de hadde jobbet med å gi og motta tilbakemeldinger ved å observere hverandres utførelse gjennom deling av videoer. Ved å stille spørsmålene kunne vi få et innblikk i hvordan elevene hadde arbeidet med oppgavene og med digitale plattformer generelt. Igjen ble det viktig for oss å få større innsikt og forståelse for hvordan vi kunne anvende digitale verktøy i vår undervisningspraksis, og dermed tilrettelegge for en relevant undervisningspraksis videre.

⁵ Vedlegg 8 spørsmål refleksjonsnotat

4.4.7 Gruppeintervju

Gruppeintervjuene foregikk på hver enkelt skole, og ble gjennomført etter hver aksjon. Vi hadde et håp om at gruppeintervjuene kunne få elevene i tale ved at de kunne utfylle hverandre og dele erfaringer i plenum. I og med at vi har relativt få elever i danseklassene (grupper på 10 og 11 elever), valgte vi at hele gruppen være sammen i gruppeintervju. Elevene var informerte om hvordan gruppeintervjuet skulle foregå, og hadde fått vite hvilke spørsmål de kunne forvente. Som forberedelse til intervjuet, kunne elevene tenke igjennom øktene de hadde vært igjennom, og hvilke erfaringer de ønsket å dele med. Intervjuene varte i inntil cirka 20-30 minutter.

Selv om vi tok utgangspunkt i vår intervjuguide med spesifikke spørsmål som omhandlet våre temaer, ønsket vi å etablere en uformell og åpen dialog med elevene. Vi prøvde hele tiden å være bevisst på at vi skulle holde oss til de angitte temaene, men ønsket også å være åpne og lydhøre for det som kom frem i selve øyeblikket. I gruppeintervjuet var det viktig at alle stemmene ble hørt. De kunne rekke opp hånda når de ville si noe. Slik unngikk vi at noen snakket i munnen på hverandre. Her prøvde vi å være åpne for alle innspill. Læreren ledet intervjuet, og stilte oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig.

I første gruppeintervju fikk elevene spørsmål om hvordan de opplevde undervisningen de hadde vært igjennom i forhold til de fire observasjonsøktene i 1. aksjon. Hva som eventuelt var positivt, og hva som eventuelt var negativ med gjennomføringen. Henviser til det som tidligere har blitt nevnt.⁶

Intervjuguiden i det andre gruppeintervjuet ble utarbeidet med bakgrunn i hva vi ønsket å følge opp fra svarene i refleksjonsnotatet. Dette gruppeintervjuet omhandlet i hovedsak hva elevene hadde erfart med digital hjemmeundervisning, og hvilke undervisningsmetoder de opplevde hadde fungert i perioden med ulike digitale plattformer. Det kunne være samarbeidsoppgaver, individuelle oppgaver, filming og deling av dansemateriale, observasjoner samt oppgaver hvor det å utvikle dansemateriale i fellesskap og det å gi og motta tilbakemeldinger.⁷ Her var vi, som nevnt, ute etter å undersøke hvordan elevene erfarte digitalt hjemmeundervisning på generelt grunnlag. Vi kommer nærmere tilbake til hvordan

⁶ Vedlegg 6 intervjuguide gruppeintervju 1. aksjon

⁷ Vedlegg 9 intervjuguide gruppeintervju 2. aksjon

endringene av rammefaktorer fikk konsekvenser for danseopplæringen i funn og drøftingskapittelet.

I gruppeintervjuene benyttet vi oss av, som tidligere nevnt, UIO sin diktafon app som vi hadde lastet ned på våre telefoner. Dette for å ivareta og trygge opplysningene og eventuelt sensitiv informasjon. Intervjuene ble sendt og lagret i Nettskjema. Vi transkriberte så gruppeintervjuene hver for oss, før vi sammen oppsummerte og kategoriserte dataen, og trakk etter hvert frem sentrale funn.

4.4.8 Dybdeintervju av seks elever

På grunn av en uforutsigbar situasjon med hensyn til koronapandemien og utfordringene dette medført i forhold til vår undervisning av praktiske dansefag, måtte vår planlagte 3.aksjon utgå. I stedet benyttet vi oss av et dybdeintervju av seks elever. Dybdeintervjuene ble gjort på bakgrunn av å innhente mer informasjon som kunne gi oss en dypere forståelse for hvordan elevene hadde opplevd begge aksjonene i vår pedagogisk aksjonsforskning. Vi var spesielt ute etter hvilke erfaringer de hadde gjort seg i 2. aksjon med digital hjemmeundervisning. Dybdeintervjuet inneholdt totalt 21 spørsmål, og intervjuet ble avholdt av lærere i klasserom. Også denne gang benyttet vi oss av diktafon app fra Universitetet i Oslo (UIO) og alle lydopptak fra intervjuene og seinere transkribert, kodet og kategorisert. Intervjuene varte fra 25-45 minutter.

I dybdeintervjuet ville vi se nærmere på hvilken betydning det hadde fått for deres læringsprosess i scenisk dans, og hvordan vår didaktiske tilrettelegging fungerte under denne perioden med digital hjemmeundervisning. Her knytter vi igjen vårt metodevalg opp mot den fenomenologiske tilnærmingen innenfor kvalitativ forskning, og støtter oss til Kvale og Brinkmann som presenterer det kvalitative forskningsintervjuet som en fenomenologisk forståelse, der informantenes opplevelser og perspektiver på virkeligheten står sentralt (Kvale et al., 2015).

Dybdeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode som har som mål å kunne gi en dypere forståelse for hvordan elevenes erfaringer kommer til uttrykk (Brinkmann et al., 2012). Vi valgte å anvende en semi-strukturert intervjuform, fordi det her gis det rom for en interaksjon

mellom forskers spørsmål og intervjupersonene svar. Det var viktig for oss å kunne stille oppfølgende spørsmål underveis som følge av utsagnene til elevene.

Bakgrunnen for dybdeintervjuet var også å kvalitetssikre data og skaffe tilstrekkelig mengde innsamlet data for å få et bedre grunnlag for å besvare vår problemstilling. Vi valgte tre elever fra hver skole, som kunne dele noen av sine erfaringer med oss. Valget av elever ble gjort uavhengig av elevenes ferdigheter. Det var frivillig, og de av elevene som hadde lyst, var de vi valgte til intervjuene. Elevene ble stilt de samme type spørsmål med utgangspunkt i en utarbeidet intervjuguide.⁸

Intervjuet var inndelt i fire bolker, som hver omhandlet temaer knyttet til prosjektets problemstilling. Felles for spørsmålsformuleringene i de ulike bolkene var elevenes opplevelse av å arbeide med temaene i dansesal kontra digital undervisning. Den første bolken var med innledende spørsmål fra intervjuguiden. Her ønsket vi å høre hva dans betyr for elevene, og hva som motiverer dem for læring i dans. Vi spurte også om hvilke undervisningsmetoder som de mener fungerer best for økt læringsutbytte. Den neste bolken omhandlet observasjon. Spørsmålene knyttet til dette tema var hvordan elevene hadde opplevd det å observere andres utførelse både i dansesal og via skjerm. De ble også spurt om hvordan de selv hadde opplevd det å bli observert av andre med ved digital hjemmeundervisning og hvorvidt de mente at observasjon av andre kunne være viktig for læring og mestring i sceniske dansefag. Den tredje bolken bestod i det å gi og motta tilbakemeldinger. Både hvordan de selv hadde gitt tilbakemeldinger i dansesal og digitalt, men også hvordan de opplevde å motta tilbakemeldinger fra medelever i dansesal og via skjerm. Den fjerde og siste bolken bestod av spørsmål omkring bruk av demokratiske prosesser i sceniske dansefag. Her skulle elevene prøve å beskrive hva de legger i selve begrepet demokratiske prosesser, og hvorfor fellesskap med medelever oppfattes som viktig i seg selv, men også for egen utvikling. De skulle også beskrive hvordan de kommuniserer i samarbeidsoppgaver, både i dansesal og digitalt. Avslutningsvis ba vi dem beskrive et samarbeid som hadde fungert godt i dansesal, og på samme måte beskrive et samarbeid som hadde fungert godt digitalt.

⁸ Vedlegg 10 intervjuguide dybdeintervju

4.5 Gyldighet

Vårt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt har vært gjennomført på egen arbeidsplass, hvor elevenes erfaringer og opplevelser i gjennomføringen av undersøkelsene har vært sentral i prosjektet. Det vil blant annet si at vi forsker i et felt hvor vi har en førforståelse og forhåndskunnskap om temaene som skal belyses. Dette kan gjøre det enklere å stille relevante spørsmål for å få svar på problemstillingen, men kan også føre til at forskeren ikke fremstår nøytral og objektiv nok i sin forskning. Kvale & Brinkmann nevner dette med å forske med et åpent sinn og en «bevisst naivitet», men legger også til at forhåndskunnskap om emnet ikke nødvendig er en ulempe da ingen forskningsintervjuer er nøytrale, og at forskerens innfallsvinkel uansett bør være teoretisk begrunnet (Kvale et al., 2015). Vi har gjennom kvalitativ metode, benyttet oss av flere undersøkelser for innhenting av data. Gyldighet, eller validitet, beskriver sannhet, viktighet og styrke (Kvale et al., 2015). For å sikre gyldighet i vårt datamateriale, har vi underveis stilt oss spørsmål om innhenting av data er passende og relevant i forhold til studiets formål. Selv om validitetsgraden i kvalitativ forskning kan fremstå som svakere på grunn av mangelen på testing, eller at den ikke kan beregnes på en eksakt måte, kan den likevel ha en høy grad av validitet. Ved å sammenligne data fra undersøkelser, eller fra annen forskning, vil en kunne se om det er samsvar mellom ulike data og funn som omhandler samme fenomen (Grønmo, 2016). Vi har på bakgrunn av nettopp dette, benyttet oss av flere kvalitative undersøkelser for å sammenligne og kvalitetssikre og se om det finnes samsvar i de aktuelle funn som vi ønsker å undersøke i drøftingen. Vi har forsøkt å være nøyaktig i bearbeiding av datamateriale og har prøvd gjennom koding og kategorisering, å belyse det som representerer datainnsamlingens sentrale funn. Funnenes validitet og pålitelighet er avhengig av at dette arbeidet blir kvalitetsmessig utført. Eikeland viser blant annet til hvor viktig det er at dokumentasjon omhandler det som konkret har blitt gjort, og ikke det som ønskes hadde blitt gjort (Eikeland et al., 2015) Referer også til Kvale som sier noe om at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for eksempelvis forskningsintervju, og at vurderingen av kvalitet på intervjuer avhenger av dens spesifikke form, tema og formål (Kvale et al., 2015).

Vi har stilt ledende spørsmål i våre observasjonsskjemaer og elevlogger. Vi ser i ettertid at det hadde vært interessant å ha åpnet opp for en friere form for refleksjon i disse. Samtidig hadde vi et semi-strukturert intervju i gruppeintervjuer og dybdeintervjuer, og da mener vi at elevene fikk rom for å reflektere samt komme med de innspillene de ønsket over gitte temaer. Vi har

ikke vært konsekvente i formuleringer av spørsmål til elevene når det gjelder å undersøke spesifikke erfaringer i jazzdans og klassisk ballett, men har spurt på et generelt grunnlag. Viser til spørsmål i dybdeintervjuet. Vi var i utgangspunktet ute etter å utvikle konkrete undervisningsmetoder i disse hovedområdene, men valgte likevel å belyse overordnet temaer og tilrettelegging vi mener var relevante å bruke både i jazzdans og klassisk ballett.

Sylte viser til validitet i aksjonsforskning med at det må være en troverdig dokumentasjon over deltagerens praksis, opplevelser og erfaringer, og i tillegg må man sikre demokratiske prosesser og medinnflytelse i prosessen. Det er også vesentlig å være oppmerksom på hva rollene som både lærer og forsker innebærer med tanke på maktforholdet og hva dette kan ha å si for validiteten på dokumentasjonen (Sylte, 2017).

4.6 Pålitelighet

Henviser til forrige kapittel hvor det ble nevnt dette med forskerens egenskaper som meningsfortolker. Ved valg av kvalitativ metode og blant annet forskningsintervju, har man mulighet til å innhente data som beskriver noe om mennesker oppfatninger og meninger. Intervjuformen blir en form for sosial praksis der menneskelig samhandling blir bestemt ut ifra en historisk, kulturell og materiell kontekst (Kvale et al., 2015). I dette samspillet blir det viktig at forsker opptrer på en sånn måte som gjør det mulig for deltagerne å svare mest mulig ærlig, slik at datainnsamlingen kan anvendes som en pålitelig beskrivelse av virkeligheten. Det å ha kjennskap til deltagerne i prosjektet fra før, vil kunne påvirke svarene til den som deltar, og dermed få en innvirkning på påliteligheten i funnene som kommer frem i undersøkelsen. Det er viktig å ta dette i betraktning når man skal jobbe med analysen av funn i undersøkelsen. For å påse at funnene er troverdige, har vi som nevnt i forrige kapittel, utført samme spørsmålsstillinger i flere undersøkelser for deretter å se om dataene samsvarer i innsamlingene av data. Vi mener i tillegg at gjennomføringen av prosjektet er transparent, og kan til en viss grad være mulig og etterprøves. Det skal likevel mye til for at datainnsamlingen kan gjennomføres på akkurat samme måte over de samme fenomenene (Grønmo, 2016). Ved å forske i egen praksis, og på egne elever vil blant annet tilstedeværelse fra elevene være avgjørende for resultatet. En full tilstedeværelse og deltagelse fra alle elever til enhver tid, er ikke forenelig med virkeligheten. I tillegg var hele vår undervisningssituasjon uforutsigbar våren 2020, med tanke på koronautbruddet, og fikk dermed konsekvenser for vår

tilrettelegging og gjennomføring. På bakgrunn av disse faktorene, vil sannsynligheten være stor for at innsamlingen av data bærer preg av en ekstraordinær situasjon for deltakerne.

Når det gjelder transkribering av tekster fra observasjonsskjemaer, elevlogger, refleksjonsnotat og intervjuer, mener vi å ha ivarett og sikret transkriberingen slik at den fremstilles troverdig i forhold til det deltakerne har formidlet. Ifølge Kvale og Brinkmann så er det nærmest umulig å besvare hva som er korrekt transkripsjon fra for eksempel en skreven tekst eller et intervju. Det en likevel kan spørre seg selv, er om transkripsjonen er nyttig for den forskningen vi gjør. (Kvale et al., 2015). Vi har underveis i prosessen stilt oss underveis om hvorvidt våre data er pålitelig, og om vi har forstått våre elever riktig, blant annet i intervjusituasjoner. For å sikre pålitelig data har vi stilt oppklarende spørsmål til elever, hvis vi har vært usikre på hva de mener slik at vi med større sannsynlighet kan tolke dokumentasjonen riktig.

4.7 Etske betraktninger.

Før vi startet med vår datainnsamling søkte vi norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet (med referansenummer 703921) ble godkjent 03.02. 2020.⁹ Søknaden innebar at vi ga opplysninger om hvordan vi tenkte gjennomføringen av datainnsamlingen, og hvilke metoder vi skulle benytte oss av. Dette fordret en refleksjon og kritisk vurdering fra oss, over det vi anså som viktig med hensyn til nødvendige data for å kunne besvare vår problemstilling. Dette gjorde oss i større grad bevisste på hva det ville innebære å filme og intervju elever, og hvilke konsekvenser det ville få hvis vi ikke fulgte råd og etiske retningslinjer for god praksis. Som ansatte i videregående skole har vi som lærere undertegnet en taushetserklæring, og er kjent med hva det innebærer. Som forskere i egen praksis, var taushetsbelagt informasjon om våre elever fortsatt gjeldene. Vi omtalte ikke elevenes navn verken i individuelle eller i gruppeintervjuer. Heller ikke i transkribering av intervjuer, i observasjonsskjema, refleksjonsnotat eller i prosjektet ellers. Elevene ble godt informert om prosjektets innhold i forkant, og hva deltagelsen for dem ville innebære. Deltakelsen for elevene var frivillig, men vi ser at det kan være en utfordring om deltagelsen kan oppfattes som reel frivillig, ettersom elevene kan oppleve en plikt til deltagelse. Likevel mener vi med god informasjon om prosjektet at vi har gitt elevene rom for å ta et selvstendig valg angående

⁹ Vedlegg 2 godkjenning NSD

dette. I informasjonsbrevet til elevene skrev vi at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, eller si nei til deltagelse.

Til opptak av intervjuet benyttet vi oss, som tidligere, av Universitetet i Oslo sin Nettskjema-diktafon app som vi lastet ned på smarttelefon. Her ble vår data samlet og svarene sendt til nettskjema. På den måten trygget vi oppbevaring av sensitiv informasjon. Ved endring av rammevilkår i 2. aksjonen, og kun bruk av digitale verktøy, ble vi avhengig å sende videofiler av vårt dansemateriale til elevene, og videofiler av elevenes materiale ble sendt til lærere og medelever.

Vi ser at elevenes eksponering gjennom filming og deling av videoer kan være sårbart. Dette er noe som vi ser vi burde ha tenkt mer over i prosessen med digital hjemmeundervisning. Elevene fikk i dybdeintervjuet et spesifikt spørsmål om hvorvidt de hadde opplevd det å dele videofiler til medelever, noe de beskrev som uproblematisk. Dette kan ha noe med elevenes forhold til bruk av sosiale medier generelt, hvor video og bilde deling er en del av deres kommunikasjonsform. Vi kan også tolke det dit hen at elevene er trygge på hverandre, og har tillitt til at dansematerialet de sender vil bli ivaretatt på en trygg måte.

I og med at vi ikke hadde noen tidligere erfaring med en heldigital skolehverdag, ble både lærere og elever «kastet ut i et ukjent farvann» når det gjelder bruk av digitale verktøy. Det ble ikke innført, etter det vi kan se, noen nye retningslinjer fra Viken Fylkeskommune eller lokalt i forbindelse med overgangen til en heldigitalisert undervisningspraksis. Dette er uheldig og kan føre til situasjoner som oppleves krenkende for elevene, og utfordrende for lærere.

Vi forholder oss til Viken Fylkeskommune sine etiske retningslinjer som skal bidra til god etisk praksis når det gjelder blant annet personvern, og dermed plikter å behandle taushetsbelagte opplysninger rett ifølge lovgivningen. Vi ser likevel behov for at erfaringer gjort i perioden med digital hjemmeundervisning, blir evaluert med hensyn til bruk av digitale verktøy. Det gjelder eventuelle dilemmaer som har dukket opp underveis, spesielt med tanke på etikk og personvern hensyn, som bør ses på i den forbindelse.

5.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet presenterer vi funn som vi fortløpende drøfter der vi finner det hensiktsmessig, med bakgrunn i de temaene og begrepene vi har undersøkt. Målet med prosjektet var å undersøke hvordan vi ved didaktisk tilrettelegging kan utvikle vår undervisningspraksis i sceniske dansefag i videregående opplæring, ved bruk av observasjon og demokratiske prosesser under ulike rammevilkår. Vi vil presentere funnene i den rekkefølgen datainnsamlingen og aksjonene har blitt gjennomført. Vi vil også påpeke at det vil være en del gjentakelser av funn i datamaterialet, ettersom vi vil få frem at det var samsvar i svarene vi fikk i de ulike undersøkelsene vi gjennomførte. Dette mener vi underbygger validiteten og gyldighet i undersøkelsen.

Vi vil også presisere at vi ikke har valgt å drøfte våre funn opp mot valgt teori og forskning på dansefeltet her i kap. 5.0. Vi drøfter derimot våre hovedfunn i kap. 6.0, der vi i hovedsak anvender E. Wenger, J. Lave & E. Wenger og D. Schön for å underbygge vår empiri i denne undersøkelsen.

5.1 Funn i spørreundersøkelse

I forkant av vår aksjonsforskning gjennomførte vi, som nevnt tidligere i kap.4.3.1, en spørreundersøkelse blant 21 danseelever og 11 danselærere. Dette var for å kartlegge elevenes og lærernes erfaringer med observasjon som metode og demokratiske prosesser i undervisning av sceniske dansefag.

5.1.1 Elevenes besvarelse

I våre spørsmål til elevene, var vi ute etter å undersøke hvordan elevene anvender observasjon og demokratiske prosesser som verktøy for læring, og hvilken forståelse og erfaringer de har med å jobbe med disse temaene. I tillegg ble de spurt om hvilke erfaringer de hadde med å gi tilbakemeldinger til medelever i forbindelse med observasjon, og deres tanker om hva de eventuelt kan lære av å benytte seg av observasjon som metode og demokratiske prosesser som en del av læringsprosessen i sceniske dansefag.

Ved å finne ut hva elevene som regel observerer i dansetimene, kan vi gjøre oss en oppfatning om elevenes bevissthet rundt egen observasjon generelt. Det vi mener er viktig å trekke frem fra spørreundersøkelsen er at elevene opplever at de lærer ved observasjon av lærere og medelever. Eksempelvis observasjon av hvordan medelever utøver blant annet grunnleggende tekniske ferdigheter, jobber med musikalitet, dynamikk samt uttrykk. Dette gjelder også innlæring av dansemateriale, koreografi og i skapende prosesser. Henviser til kap. 2.3.1 om mesterlæretradisjonens plass i danseopplæringen, hvor undervisningspraksisen i sceniske dansefag tradisjonelt sett er lærerstyrt. Ut fra vår førforståelse, så er det ikke et overraskende funn at elevene opplever det som lærerikt å observere lærere og medelever. Det vi derimot ønsket med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan vi kunne tilrettelegge for bevisstgjøring av observasjon og elevenes læringsutbytte. Vi vil påpeke at elevens opplevelse av læring kom tydelig frem i flere av svarene vi fikk, uten at de spesifikt ble stilt spørsmål om dette.

Det varierer veldig. Men som regel observerer jeg hva danselæreren sier og hvordan han/hun utfører bevegelsene, samtidig som jeg følger med på hvordan de andre rundt meg jobber med å få til bevegelsene, men også hvordan alle former det til noe eget. Jeg synes det er viktig med observasjon, og tror at det er kanskje det jeg lærer mest av i en dansetime (Sitat elev).

Mange trakk også frem ytre faktorer i tilknytning til hva de observerte i dansetimene, som for eksempel elevens og lærers bekledding, hårfrisyrer, og hvordan humør og energi påvirket stemningen i rommet. Det at elevene gjennom observasjon sanser miljøet og deltagerne i det læringsfellesskapet de er en del av, er heller ikke overraskende i seg selv.

Jeg observerer hva slags stemning det er blant elevene, om det er mye negativt eller positivt, om det er mange som er motiverte. Litt om hva folk har på seg og om de har fått nye klær. Hva slags vær det er, og om jeg får sola i øynene (Sitat elev)

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste også at observasjon av lærere og medelever kan inspirere elevene.

Jeg kan utvide dansehorisonten, oppdage nye bevegelser, bli inspirert til å gjøre trinn bedre. For eksempel hvis jeg trodde jeg ikke kunne strekke meg lenger eller

hoppe høyere, men så ser jeg lærer eller medelev gjøre det, og så blir jeg motivert og overbevist om at jeg også kan få dette til (Sitat elev)

Her tolker vi det slik at observasjon blitt sett på som viktig både med hensyn til det fagspesifikke i innlæring av danseferdigheter, men også som inspirasjon og motivasjon for videre arbeid.

Elevene fikk også spørsmål om hvilke erfaringer de har med å gi og motta tilbakemeldinger til medelever i sin danseutøvelse. Ut fra elevenes svar, og vår egen erfaring og førforståelse, antar vi at betydningen av tilbakemeldinger i en læringsprosess er viktig for elevene. En av elevene uttrykte seg slik:

Jeg synes det er fint å gi og få tilbakemeldinger fra andre medelever. Ved å få tilbakemeldinger kan jeg ta det til meg og prøve å forbedre meg slik at jeg gjør det enda bedre neste gang (Sitat elev)

Vi oppfattet at elevene har erfaring med å observere og gi tilbakemeldinger til hverandre, både to og to, og i større grupper. Det kom også frem at enkelte elever opplever det som utfordrende å gi tilbakemeldinger, på grunn av at det i seg selv er vanskelig å vite hva som skal observeres og eventuelt forbedres. I tillegg kommer utfordringen med å kunne uttrykke seg muntlig, finne riktige ord og begreper, samt det å formulere tilbakemeldinger som oppfattes som konstruktive av mottaker. Her spiller elevens faglige kompetanse, erfaringer og sosiale ferdigheter inn med hensyn til kjennskap til fagets grunnleggende prinsipper, begrepsliggjøring, samt forståelse for hvordan man opptre i et sosialt fellesskap.

Jeg synes det er vanskelig å gi tilbakemeldinger til medelever, fordi jeg er redd for at de skal ta seg nær av det jeg gir som konstruktive tilbakemeldinger. Derfor prøver jeg å tenke på alt det positive de fikk til. Noen elever er enklere å gi konstruktive tilbakemeldinger til enn andre, basert på hvor nære venner vi er utenfor dansesalen (sitat elev).

Her forstår vi det slik at trygghet i praksisfellesskapet, og elevenes relasjoner til hverandre har betydning for det å dele erfaringer med hverandre. Vi oppfatter også at elevene opplever det som lærerikt å få tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Elevene beskrev at de ble bevisste ved å observere lærere og medelever, samt at det å dele erfaringer i et praksisfellesskap oppleves som nyttig i egen læringsprosess. Dette går på dansetekniske ferdigheter, formidling

av utrykk og særpreg i utøvelsen, hvor de kunne få muligheten til å korrigere seg selv gjennom det å observere andres utøvelse.

Det jeg kan lære av å se på medelever og lærer når de utfører dans er for eksempel, hvis jeg er litt usikker på om jeg gjør en ting helt riktig, kan jeg se bort å finne ut om de gjør det samme. En annen ting er at man kan se de forskjellige særpregene hver elev har, når de danser. Så de gjør samme trinnene, men utførelsen er litt forskjellig. Det er veldig gøy og lærerikt å bli bevisst på dette (Sitat elev).

Elevene ble også spurt om hva medelevene kan lære ved å observere en selv, altså hva en selv kan bidra med inn i fellesskapet. Her var vi ute etter å undersøke om eleven så seg selv som en bidragsyter i praksisfellesskapet. Ut fra svarene vi fikk, ser vi at elevene reflekterte over egne styrker og utfordringer, og hvordan ulike måter å utøve bevegelser på kan vise vei for andres utvikling.

«Jeg tror medelevene mine kan lære ved å observere meg ved at de ser hvordan jeg velger å tolke dansen. De ser om det er noe jeg gjør bra og om de vil prøve å gjøre det likt. De kan også se at det ikke bare er de som sliter med et trinn hvis jeg gjør samme feil som dem. Hvis det er noe de er usikre på kan de se om jeg vet hvordan man gjør det.» (Sitat elev)

Vi mener dette er en god beskrivelse på at elever ser på seg selv som ressurser, hvor de kan bidra med sin kompetanse til hjelp for andre, men også vise at de selv kan gjøre feil. Elevene vil uansett observere hverandre, da danseopplæringen i all hovedsak blir gjennomført som gruppeundervisning hvor elevene jobber individuelt, men også som et kollektiv. Alle er synlige i sin læringsprosess hele tiden. Det vil si at man eksponerer sine styrker og utfordringer i fellesskap med andre.

Med tanke på spørsmål om demokratiske prosesser og hvordan de har jobbet med dette i danseklassene, kom det frem at samarbeid, aktiv deltagelse, medbestemmelse, elevmedvirkning, kommunikasjon, og ikke minst, erfaringsdeling opplevdes som fremtredende i læringsprosessen med demokratiske prosesser. Vi forstod det slik at når de ble spurt om hvordan de jobbet med demokratiske prosesser i danseklassene, var begrepet noe fremmed for dem, men likevel oppfatter vi at elevene hadde en forståelse for betydningen av hva demokratiske prosesser innebærer. Elevene nevnte at de har erfaring med å samarbeide i større og mindre grupper. Dette gjelder i skapende prosesser, men også i innlæring av grunnleggende ferdigheter, dansekombinasjoner, koreografier, visninger og forestillinger i

sceniske dansefag. De nevnte også dette med å lære bort dansesekvenser til hverandre, som en del av erfaringen med demokratiske prosesser.

Jeg føler meg alltid respektert og sett i danseklassen, men jeg vet ikke om jeg husker noen konkrete eksempler på demokratiske prosesser vi har hatt. Men på en generell basis føler jeg at vi får være med å bestemme nok i klassen, og at lærerne inkluderer oss i avgjørelser angående koreografi og slikt. Det er tydelig at vår mening betyr noe for dem, og at de vil aldri vi skal gjøre noe vi ikke er komfortable med (Sitat elev).

På spørsmål om hvilken måte elevene kan utvikle danseferdigheter av å jobbe med demokratiske prosesser, beskrev mange av elevene at det med samhandling med andre gjør at en selv blir mer bevisst på hvordan bevegelser skal utføres. Det å få mulighet til å danse sammen, kommunisere, komme med innspill, bli sett og dele erfaringer, ble nevnt i denne forbindelsen. Det å kunne være med å velge ulike læringsstrategier ble også nevnt som viktig, og ikke minst at det var motiverende for egen utvikling og læring. En av elevene beskrev dette på følgende måte:

Det får en jo til å være mye mer bevisst over hva man driver med, fordi da er man i større grad en del av prosessen frem mot ferdig produkt. I tillegg til å bare lære trinn så er man med på å lage og sette sammen trinn. På denne måten lærer jeg å samarbeide med andre dansere, gi og ta av ideer og å sette trinn sammen i lag med andre elever. Ved å bli mer bevisst denne prosessen gjør at man forstår mer av dansen, som er en viktig del av å utvikle seg som danser (Sitat elev)

Vi oppfattet at elevenes samhandling, medbestemmelse og elevmedvirkning hadde betydning for dem. Det å se seg selv gjennom andre, oppfatter vi som sentralt her. I tillegg til det å gi elevene valgfrihet, og dermed mer selvstendighet med hensyn til egen læringsprosess ved å samarbeide med andre. Det vil da kunne legge til rette for utvikling av egen dansekompetanse, men også utvikling av sosiale ferdigheter. Der det å gi og ta, er en del av denne prosessen.

5.1.2 Lærernes besvarelse

I de innledende spørsmålene til lærerne, ble de spurt om de hadde noen spesielle fokusområder som var viktig for dem som pedagoger i undervisning av sceniske dansefag

i videregående opplæring. Dette for å undersøke hva de mener er viktige perspektiver i danseopplæringen av sceniske dansefag, og samtidig undersøke hva de vektlegger i deres egen dansepraksis. Her kommer det frem at det sosiale fellesskapet har stor betydning for deres innfallsvinkel til læring, som for eksempel å utvikle gode relasjoner. I tillegg oppfattet vi det slik at de ser på aktiv deltagelse og elevmedvirkning som grunnleggende for å skape motivasjon for læring.

Jeg tenker elevene får et større eierforhold til egen prosess og til dans som uttrykk når de er aktive deltagere i læringsprosessen. Jeg tror det medfører til større motivasjon og utvikling i faget, men også som mennesker uavhengig av det faglig. (Sitat lærer)

Vi får inntrykk av at lærerne er opptatte av å tilpasse undervisningen slik at alle elevene føler seg sett, og at man får jobbet ut fra sine egne forutsetninger. I tillegg mener lærerne at de legger til rette for at elevene kan være utforskende og skapende i sin læringsprosess. Vi opplever at resultatene fra spørreundersøkelsen representerer det vi blant annet ønsker å undersøke, nemlig hvordan lærere kan tilrettelegge for god pedagogisk praksis i sceniske dansefag gjennom at elevene er aktive deltagere i praksisfellesskapet.

Som lærer er jeg nysgjerrig på hva som bor i hver enkelt elev. Jeg forsøker å skape trygghet ved å tilrettelegge for dialog, og også benytte meg av ulike undervisnings- og læringsmetoder, slik at elevene kan oppdage nye sider av seg selv. Her er observasjon et eksempel på en metode (Sitat lærer).

Angående spørsmål om hvordan observasjon som metode blir benyttet i undervisning av sceniske dansefag, tolker vi fra svarene til lærerne, at observasjon er et viktig verktøy for å kunne tilpasse undervisningen, gi tilbakemeldinger samt vurdere elevene.

Observasjon er et viktig verktøy, det er først og fremst gjennom observasjon at man kan se om det er noe fremgang og om målene er nådd (Sitat lærer).

Her blir observasjon brukt som et didaktisk verktøy, en måte å tilrettelegge og vurdere elevenes kompetanse på. Et eksempel, som lærerne kom med på gjennomføring av observasjon som metode, var blant annet det å la elevene observere hverandre i grupper og/eller par, og deretter reflektere over hva som ble observert. Her er det elevene som får muligheten til å reflektere og sette ord på hva de har observert, som også kan fremstå som en vurdering av medelevers kompetanse. En av lærerne uttrykte seg slik:

Jeg opplever elevenes observasjon av hverandre som veldig viktig i forståelse av prinsippene og teknikkene i fokus. Det å oppleve, analysere og reflektere over andres utførelse av bevegelse, trinn, sekvenser og koreografi gir økt innsikt i materialet samt uttrykkets betydning/potensial (Sitat lærer).

Igjen ble det, som vi beskrev i uttalelser fra elevene i spørreundersøkelsen, at observasjon ofte er forbundet med det å dele erfaringer i et praksisfellesskap. Der oppfatter vi at lærerne gir rom for refleksjon over handling, hvor elevene kan observere, reflektere og uttrykke seg. I tillegg til erfaringsdeling, fikk vi inntrykk av at man legger til rette for observasjon som metode for bevisstgjøring i egen læringsprosess. Det å lære av hverandre samt få mulighet til å reflektere og utforske i sin egen læringsprosess, vil kunne gi flere innfallsvinkler og perspektiver som forhåpentligvis gjør elevene mer selvstendige i sitt arbeid.

Uansett vil man alltid i danseundervisning observere hverandre, så dette handler mer om bevisstgjøring av hvordan man som elev kan integrere dette som et verktøy (Sitat lærer).

På spørsmål til lærerne om hva elevene kan lære ved bevisstgjøring av observasjon, oppfattet vi av svarene, at det å bevisstgjøre elevene i det å observere andre, er en del av egen læringsprosess og utvikling. Det blir ansett som betydningsfullt med hensyn til elevenes forståelse, tilegnelse av grunnleggende prinsipper og i koreografisk materiale, men også i skapende prosesser. Dette i sammenheng med at elevene kan bli mer selvstendige, få et eierforhold til egne ferdigheter samt å bli mer problemløsende. Det å kunne observere og reflektere over egen og medelevers utførelse samt det å beskrive hva man observerer, ble nevnt som betydningsfullt i denne sammenhengen.

Jeg synes ofte det er viktig å kunne sette ord på ting gjennom å verbalisere og etter hvert videreføre til kroppen fysisk. Ved å observere og sette ord på ting kan elevene bli mer bevisste på hva de gjør selv med egen kropp. Og siden folk lærer på forskjellige måter er det viktig med variasjon (Sitat lærer).

I undervisning av scenisk dans, er etter vår erfaring dialog mellom lærer og elev en integrert del av den individuelle læringsprosessen og oppfølgingen av hver enkelt elev. Der legger man til rette for at elevene kan reflektere over sine erfaringer og opplevelser av innlæring i for eksempel dansetekniske ferdigheter i fellesskap med andre. Altså en erfaringsdeling hvor en individuell refleksjon i og over handling, der elevene får dele sin tanker om en bestemt

oppgave i en aktivitet, blir realisert. Det antar vi kan bidra til en kollektiv forståelse av hvordan en konkret oppgave kan utføres.

Når det gjelder spørsmål om erfaringer med å anvende demokratiske prosesser i undervisningen av sceniske dansefag, tolker vi i svarene fra lærerne, at de mener det er viktig at elevene får delta aktivt i sin egen læringsprosess. Det bør også vektlegges at elevene får muligheten til å dele erfaringer. Det at elevene får medvirke i valg av læringsstrategier, utforske nye veier til kunnskap, samt samarbeide om arbeidsoppgaver, vil etter det lærerne beskrev, kunne gi et godt utgangspunkt for øving i demokratiske prinsipper. Observasjon ble i denne forbindelsen nevnt som en aktuell metode å anvende, i tillegg til at elevene får arbeidsoppgaver som involverer tankeprosesser hvor kritiske spørsmål stilles underveis i prosessen. Det at elevene kan diskutere, være problemløsende, bli hørt og respektert, blir nevnt som vesentlig i denne sammenhengen.

Jeg etterstreber å høre med elevene hva de tenker, mener, og opplever. Ber dem komme med innspill. At det kan deles fritt, og at dette blir møtt med respekt (Sitat lærer).

Med tanke på læringsutbytte ved vektlegging av demokratiske prosesser i sceniske dansefag, viser undersøkelsen at lærerne har tro på at det vil fremme læring ikke bare i dansefag, men også som allmenn danning. Vi viser til Fagfornyelsen, overordnet del- grunnleggende prinsipper og verdier, hvor dette med trening i demokratiske prinsipper er et fagovergripende tema som skal vektlegges i opplæringen.

Jeg tror på kollektiv kreativitet (at vi kan få energi, inspirasjon og mot) i arbeid med andre. Derfor er jeg mest opptatt med å fremme elevens kreative og kunstneriske potensiale med bruk av gruppearbeid som involverer demokratiske prosesser. Jeg opplever deres evne til å samarbeide, respektere andres meninger og ha et åpent syn på ulike synspunkter som fantastiske biprodukter i det kunstneriske arbeidet. NB! Det er viktig at læreren er tilgjengelig og kan bistå når gruppen ikke klarer å løse konflikter eller få fremgang i prosessen (sitat lærer).

Flere lærere beskrev at demokratiske prosesser fremmer større evne til samarbeid og selvstendighet i egen læringsprosess.

Ved å anvende demokratiske prosesser i undervisningen, er jeg overbevist om at eleven i større grad tilegner seg evnen til både å samarbeide og jobbe selvstendig (Sitat lærer).

Sett ut fra et samfunnsperspektiv, mener vi at vektlegging av demokratiske prosesser i sceniske dansefag, kan være en viktig del av danseelevenes «dannelsesreise» for videre utdanning og yrkesliv, og hvordan estetiske prosesser kan legge til rette for dette arbeidet. Vi kommer nærmere tilbake til dette i drøftingskapitlet.

5.2 Oppsummering spørreundersøkelse

Ut ifra elevenes besvarelse på spørreundersøkelsen, kan vi lese at observasjon av lærere og medelever kan gi inspirasjon og motivasjon til videre arbeid i sceniske dansefag. Her mener lærerne det samme, at observasjon er et viktig verktøy for elevene med hensyn til motivasjon og utvikling, og at det forbindes med det å dele erfaringer i et praksisfellesskap.

De fleste elevene hadde erfaring med å observere og gi og motta tilbakemeldinger. Elevene uttrykte at bevisstgjøring gjennom observasjon og tilbakemeldinger, er en viktig del av deres læringsprosess i utvikling av danseferdigheter. For enkelte kunne det være utfordrende å gi og motta tilbakemeldinger, fordi det opplevdes som vanskelig å vite hva som skulle observeres og hvordan de skulle formulere seg. Dette er blant annet avhengig av elevenes kompetanse og erfaringer. Lærerne uttrykte at det å observere medelever, reflektere, og deretter prøve å sette ord på de sine observasjoner gjennom å verbalisere, er betydningsfullt for læring.

Demokratiske prosesser var i utgangspunktet et ukjent begrep for elevene, men de knyttet blant annet begrepet til aktiv deltagelse, elevmedvirkning, medbestemmelse, kommunikasjon og erfaringsdeling. Det ble også trukket frem at det med samhandling gir større bevissthet rundt egen utførelse, og det å få velge læringsstrategier gir økt motivasjon for egen læring. Dette var noe både elev og lærere poengterte. Ifølge besvarelsene fra lærerne var de spesielt opptatte av elevenes aktive deltagelse i læringsprosessen, og at elevmedvirkning skaper motivasjon for elevene.

Ved god didaktisk tilrettelegging av undervisningspraksis, kan elevene få muligheten til å være aktive deltagere og engasjere seg i egen læringsprosess. Arbeid med demokratiske prosesser vil sannsynligvis kunne fremme god læring av danseferdigheter i sceniske dansefag, samt legge til rette øving av demokratiske prinsipper og sosiale ferdigheter i danseopplæringen.

5.3 Funn i aksjon 1: Bevisstgjøring av observasjon

Med bakgrunn i vår kartlegging før 1. aksjon, og vårt ønske om å utvikle vår undervisningspraksis, har vi som nevnt tidligere anvendt Syltes utviklingspiral (Figur 2). Ved gjennomgang av funn i spørreundersøkelsen, og i tråd med vår førforståelse, uttrykte elevene at de hadde erfaring med å observere, gi og motta tilbakemeldinger til medelever. Med tanke på didaktisk tilrettelegging av 1. aksjon, ønsket vi å bevisstgjøre og systematisere elevenes observasjon av hverandre. Vi valgte i de fire observasjonsøktene vi hadde i 1. aksjon, at elevene fikk øve seg på å observere medelevers utøvelse av grunnleggende teknikk i klassisk ballett og jazzdans, trene øyet og reflektere over hva de observerte. Vi tok hensyn til at noen av elevene uttrykte det som utfordrende å observere medelever samt gi tilbakemeldinger. Derfor ba vi dem i første omgang om å prøve og skrive ned hva de observerte i observasjonsskjema etter hver økt, slik at de i første omgang fikk øve seg på å formulere sine refleksjoner skriftlig. I og med at elevene både var observatører og praktiserende kunne de reflektere over utøvelsen av grunnleggende teknikk både som utøver, refleksjon i handling og som observatør, refleksjon over handling.

Jeg synes det kan være litt vanskelig, fordi noen ganger så kan det være litt generelt om hvordan de danser, og da kan det være litt vanskelig å formulere det på en hyggelig måte. Sånn hvis noen gjør ting veldig bundet eller hardt alltid. Så da kan det være litt vanskelig å si det riktig, så da lar jeg det være. Og så synes jeg det kan være litt vanskelig å huske på hva jeg skal si noen ganger, men da kan jeg eventuelt skrive det ned (Sitat elev).

Vi ønsket også å legge til rette for konkrete observasjonsoppgaver slik at det ble enklere for elevene å være bevisst på hva de skulle observere. Observasjonsøktenes innhold var relevante med hensyn til kompetansemålene i scenisk dans. Etter hva vi kan lese ut av observasjonsskjemaene fra elevene, mener vi at elevene viser en forståelse for hva som er relevant å sette søkelys på med hensyn til bruk av grunnleggende teknikk i de spesifikke dansekombinasjonene. De uttrykker også en bevissthet over hva de kan lære av å observere medelever utføre dansekombinasjonen. En av elevene svarte dette med henhold til observasjon av bruk av føtter i petit allegro (hoppekombinasjon i klassisk ballett).

Det er viktig med godt fraskyv og strekke føtter slik at man unngår å jobbe halvveis. Det er viktig med en god landing og lande med hæl i gulvet. Hvis du bare lander på

forsiden av fot kan det føre til skader over en lang periode. Ankelstabilitet er også viktig (Sitat elev).

Her viser elven forståelse for hva som er viktig å vektlegge i utførelsen av en hoppekombinasjon i klassisk ballett.

5.3.1 Aksjon 1, økt 1

I første økt, hvor elevene skulle observere eksempelvis armføring i en adagio kombinasjon (med lyriske kvaliteter) i klassisk ballett, beskrev elevene det som viktig å kjenne armbevegelsene med forankring fra ryggmuskulatur samt det å ha kontroll over plassering av skuldre. I tillegg presiserte mange at det var vesentlig å jobbe med armstyrke og forlengelse i bevegelsene. Når det gjelder hva elevene kunne lære av å observere medelevers bruk av armer i bevegelseskombinasjonen, var det mange som uttrykte at det bringer mer klarhet i hvordan utførelsen kan forbedres. Både gjennom å observere kvaliteter man selv ønsket å oppnå, men også bevisstgjøring gjennom å observere det medelever ikke mestrer i utførelsen.

Jeg ser på medelevers feil, og blir mer fokusert på og ikke gjøre samme feil (Sitat elev).

Her er det et tydelig samsvar med det elevene svarte i spørreundersøkelsen når det gjelder observasjon av medelever. Der beskriver de opplevelsen av økt forståelse for hvordan bevegelser kan utføres gjennom å observere andre.

I jazzdans beskrev elevene mye av det samme med hensyn til bruk av armer i en piruettkombinasjon. Armenes posisjon og plassering i forhold til overkroppen ble ansett som viktig, og bruk av kraft og armenes støtte og forankring fra ryggen. På spørsmål om hva elevene kunne lære av å observere armbruk i piruettkombinasjon, kom det blant annet frem at de opplevde økt bevisstheten rundt egen utførelse og at de lettere kunne korrigere seg selv gjennom å se medelever utføre samme kombinasjon som dem selv.

Jeg lærer å bli mer bevisst på eget armbruk. Hvordan det ser ut når armene er «feil» og hva riktig armbruk gjør for balansen og kvaliteten» (sitat elev).

Ut fra det elevene svarte, tolker vi det ditt hen at elevene har en bevissthet og kompetanse som gjør det mulig for dem å observere hva som er viktig å jobbe med i de nevnte

kombinasjonene med henhold bruk av armføring. Hvordan refleksjon i og over handling kan lede til utvikling av egne danseferdigheter, vil vi komme nærmere tilbake til i drøftingskapitlet.

5.3.2. Aksjon 1, økt 2

I andre økt, skulle elevene observere hverandre i en allerede innøvd tendu kombinasjon i klassisk ballett, hvor de som i 1. aksjon skulle både utføre, bli observert, og observere medelevers fotarbeid i kombinasjonen. Mange elever uttrykte at det var viktig å bruke fra skyvet gjennom gulvet, gå igjennom alle ledd i foten i forlengelsen og strekk av føtter, samt det å kjenne hvor vekten skulle være i foten. Det samme ble referert til når de ble spurt om hva de kunne lære av å observere medelevers fotarbeid. Elevene vektla betydningen av det å kunne observere medelever, og bevisstgjøringen ved å se medelever utføre samme bevegelseskombinasjon som dem selv.

Hvordan de bruker fraskyv og gulv, videre hva som skjer hvis de ikke gjør det. Spotte feil og analysere hvordan de retter på seg (Sitat elev).

I observasjonsøkten i jazzdans, ble det på samme måte som i klassisk ballett, en trening i å observere medelevers utøvelse og bruk av føtter/ben i en allerede innøvd kombinasjon. Elevene beskrev hva de observerte i to runder, og trakk frem viktigheten av å fokusere på tekniske ferdigheter som bruk av turn-out (rotasjon i hofteløddet), plassering av kroppen, strekk av føtter, vektoverføring, stabile hofter og ståben. Det samsvarer ved begge skolene, at elevene uttrykte det å bli mer bevisst på egen utførelse gjennom det å observere medelever. De nevnte også at det var lettere å huske øvelsene ved å observere hverandre.

Jeg føler at jeg husker øvelsen bedre. Jeg legger merke til små feil som jeg har selv. Jeg blir mer oppmerksom på hvordan øvelsen egentlig skal gjøres og hvor viktig det er med turn-out og styrke (Sitat elev).

Svarene fra observasjonsskjemaene i denne økten, viste at flere av elevene skrev mer utfyllende beskrivelser, og det kan ha noe med å gjøre at de hadde gjort det i første økt, samt trolig var mer bevisst på *hvordan* og *hva* de skulle se etter.

5.3.3 Aksjon 1, økt 3

I tredje økt skulle elevene fortsatt fokusere på å observere medelevers fot-arbeid i en innøvd petit allegro- øvelse (en hoppekombinasjon, små hopp, i raskt tempo i senter av rommet) i klassisk ballett. Dette ble fortsatt gjennomført i to grupper hvor elevene både utførte øvelsene, og observerte medelever i to omganger. Når det gjelder hva elevene beskrev som betydningsfullt å arbeide med i hoppekombinasjonen, nevnte de fleste at et godt fra skyv fra gulvet med god bruk av føtter (igjennom tå-ledd), god sats samt kontrollert landing (hælene ned) i gulvet, var viktig i denne sammenhengen.

Lande ordentlig i posisjonene for å få riktig kraft, som i 4. og 5. pos. Gå igjennom foten for å finne fraskyvet (sitat elev).

I jazzdans tok vi utgangspunkt i samme fot/benkombinasjon som i andre økt, men denne gangen var oppgaven bevisstgjøring av forlengelse og strekk av føtter/ben i utførelsen. Det elevene mente var viktig i denne oppgaven, var å strekke og forlenge bevegelsene fra hoften og helt ned til føttene, forlengelse uten å ta med hoftene, og ikke overstrekke leddene. Her mener å se, som i tidligere økter, at elevene opplever en større forståelse for hvordan bevegelseskombinasjonene skal utføres med hensyn til de grunnleggende ferdighetene de skulle observere. Observasjon av både «feil» og «riktig» utførelse, som igjen kan føre til korrigeringer hos elevene.

Hvis de gjør feil, kan jeg se hva jeg ikke skal gjøre. Gjør de noe bra kan jeg ta det med meg når jeg skal gjøre det» (Sitat elev).

5.3.4 Aksjon 1, økt 4

I fjerde og siste økt i 1. aksjon skulle elevene observere hverandre i en innøvd vals- og piruett kombinasjon (forflytningsøvelse) i klassisk ballett. Dette ble i gjort i små grupper på tre elever av gangen. Her skulle elevene se hvordan medelever behersket bruken av kroppens plassering (balansering av kroppsdelene over hverandre, armer-overkropp-ben) og igjen reflektere individuelt over hva de observerte og hva de anså som viktig i utførelsen. Elevene beskrev i observasjonsskjemaene at de mente det var viktig å jobbe med bekkenets plassering

og i tillegg plassere overkroppen over bena, med hensyn til å få utført for eksempel piruetter på en god måte. Samtidig beskrev mange hvordan armenes plassering kan bidra til bedre koordineringen av bevegelsene.

Å holde overkroppen over hoften slik at beina får strekt seg mer. I tillegg, hvis brystkasse og bekken plassering er bra vil armene være mer til hjelp (Sitat elev).

Med hensyn til hva de kunne lære av å observere medelevers utførelse av kombinasjonen, påpekte elevene igjen hvordan de kan korrigere sin egen utførelse ved å observere andre.

Jeg kan lære av å se på. Både hva og jeg burde unngå, men også kvaliteter jeg selv mangler. Jeg kan dra inn andres gode kvaliteter i min egen dansing, samtidig ta til meg rettelser andre får (sitat elev).

Her viser vi til hvordan elevene både kan korrigere seg selv, ta inspirasjon fra, men også lytte til korreksjoner medelever får underveis.

I jazzdans fikk eleven i oppgave å observere hverandres utøvelse med søkelys på riktig plassering av kroppen, som kroppens senterlinje og balansering av ledd, i en fot/benøvelse. De skulle så igjen reflektere over hva de hadde observert hos sine medelever, men også hva de mente var viktig å fokusere på i utførelsen med tanke på riktig plassering. I observasjons skjemaene beskrev de at riktig plassering av bekkenet, aktivisering av senter og bruk av turn-out, er viktig for god plassering av hele kroppen. Det ble påpekt at skuldre og armer må forankres fra ryggen. På spørsmål om hva de kunne lære med tanke på bruk av plassering i utøvelsen, kom det blant annet frem at man må prøve å holde konsentrasjon samt fullføre hele øvelsen selv om det gjøres noen feil underveis. Igjen ble det påpekt at observasjon av medelever gir mulighet for bedre forståelse for bruk av grunnleggende teknikk.

Jeg føler at jeg husker øvelsen bedre, og jeg legger merke til små feil som jeg gjør selv. Jeg blir mer observant på hvordan øvelsene egentlig skal gjøres, og hvor viktig det er med turn-out og styrke» (Sitat elev).

5.4 Gruppeintervju

Vi avsluttet 1. aksjon med et gruppeintervju ved hver skole, der alle elevene i klassen deltok. Målet med gruppeintervjuet var å innhente informasjon fra elevene om hvordan de opplevde observasjonsøktene i 1. aksjon med hensyn til bevisstgjøring i observasjon av medelever.

I spørsmål om hvordan elevene hadde opplevde observasjonsøktene, kom det igjen tydelig frem at elevene opplevde observasjon av medelever som bevisstgjørende med hensyn til utvikling av grunnleggende teknikk.

Jeg har opplevd det som en veldig positiv ting, og veldig lærerikt. For det er sånn, ofte er det ting man ikke ser selv eller sånn hvis man jobber foran speilet og sånn da kan man blir blind på trinn. Og hvis man ser at andre gjør noe ekstra bra eller at de rett og slett gjør noe feil. Da kan man lære av det (Sitat elev).

Det ble også påpekt fra noen, at det var positivt å skrive ned sine refleksjoner uten å måtte dele dette med medelever. Det antar vi er et uttrykk for at elevene kan fokusere på egen refleksjon som ikke nødvendigvis innebærer deling og eksponering av ens egen forståelse for hva som skal vektlegges i utførelsens. Dette har sannsynligvis noe med at elevene har ulike fysiske forutsetninger og forståelse, noe som igjen kan gjøre det mer utfordrende å dele egne erfaringer med medelever. Vi vil igjen nevne at det kan være utfordrende å finne de riktige ordene som uttrykker hva og hvordan man vil formidle sine erfaringer.

Det er ofte sånn at når man skal gi tilbakemeldinger så blir det sånn, som noen sa, at man skal gi noe positivt og noen korreksjoner, og da kan det være litt sånn at når man skriver, så er det litt deilig og ikke gi det til noen (Sitat elev).

Elevene oppfattet samtidig det som positivt at observasjonsoppgavene var konkrete, slik at det gjorde det enklere for dem å vite hva de skulle observere.

Siden vi bare skulle fokusere på en ting så følte jeg at jeg skjønnte litt mer hvor mye den ene tingen har å si, på en måte, i løpet av øvelse (Sitat elev).

I spørsmål om elevene hadde opplevd noe nytt med hensyn til det å observere medelever, ble det uttrykt at mange oppdaget flere detaljer ved å se på andre. I dette tilfellet betydning av hva detaljer kan ha å si for helheten i utførelsen.

Hvis man bare ser på armene, noe man vanligvis ikke gjør, så var det sånn, åh, der er jo armene egentlig veldig viktig (Sitat elev).

Elevene ble igjen spurt om hva de kunne lære ved å observere sine medelever, og der var det samsvar med tidligere uttalelser, at de opplevde en større forståelse for egen utførelse ved observasjon av andre, og at elever har ulike forutsetninger og dermed utfører bevegelsene på ulike måter. Alle var samstemte i at observasjon er et viktig verktøy for læring.

5.5 Oppsummering 1. aksjon

I prosjektets 1. aksjon var tema bevisstgjøring av observasjon. Vi tilrettela for fire økter med vekt på grunnleggende ferdigheter i klassisk ballett og jazzdans, hvor elevene etter hver økt noterte i observasjonsskjema. Gjennom å lese observasjonsskjemaer samt gjennomføring av gruppeintervju, ser vi at elevene opplevde at de fikk en større bevissthet i egen utførelse av å observere andre. De opplevde også en bedre forståelse med hensyn til hva som kreves av grunnleggende ferdigheter i klassisk ballett og jazzdans. Elevene i VG2 er allerede kjent med hva grunnleggende ferdigheter i de ulike øvelsene innebærer, og med det som utgangspunkt kunne de ha mulighet til å korrigere seg selv ved å observere medelever gjøre samme øvelse. De uttrykte også at ved observasjon oppdages flere detaljer, noe som kan hjelper dem i videre arbeid. Dette kom også til uttrykk i gruppeintervjuet hvor elevene trakk frem at det å få konkrete oppgaver knyttet til observasjon var positivt. Dette gjorde det enklere for dem å vite hva de skulle observere.

5.6 Funn aksjon 2: Observasjon og demokratiske prosesser ved bruk av digitale verktøy

På grunn av pandemien som inntraff våren 2020, fikk vår 2. aksjon en endring av rammevilkår, og ble dermed gjennomført som digital hjemmeundervisning. Pandemien kunne selvfølgelig ingen av oss forutse, men den fikk store konsekvenser for planlegging og gjennomføring av aksjonen. Dette er tidligere beskrevet i kap. 1.5, om endring av rammevilkår. Her ble vår samhandling og kommunikasjonsform med elevene endret fra en

fysisk tilstedeværelse i dansesal, til å kommunisere via skjerm. Dette var en krevende og uforutsigbar situasjon for oss alle, som utfordret oss på flere områder. Med hensyn til prosjektets fremgang valgte vi likevel å holde fast ved de valgte temaene, og gjennomførte 2. aksjon ved bruk av digitale verktøy.

Vi gjennomførte til sammen fem økter i aksjonen, hvor øktene hang mer sammen. Det vil si at elevene jobbet i to økter med samme oppgave av gangen. Vi organiserte øktene på denne måten, fordi vi så at elevene trengte mer tid ved bruk av digitale verktøy. Både for å jobbe individuelt med utøvelsen, men også ved samarbeid med medelever. Elevene skrev loggskjemaer etter hver av de fem øktene. Det vil si at selv om aksjonen inneholdt to doble økter, skrev elevene logg etter hver enkelt økt. Aksjonen ble avsluttet med et gruppeintervju samt et dybdeintervju av seks elever.

Etter gjennomgang av svarene vi fikk fra spørreundersøkelsen, samt 1. aksjon, ønsket vi å legge til rette for demokratiske prosesser hvor sosial læring gjennom samhandling var vektlagt. Vi kan lese fra elevlogger, refleksjonsnotat og intervjuer, at elevene syntes det var krevende å gjennomføre digitale samarbeidsoppgaver. Det medførte at flere elever foretrakk å jobbe i mindre grupper eller individuelt ved denne type oppgaver. Grunnen til dette var blant annet tekniske utfordringer som mangel på nettilgang, elevs deltagelse og tilgjengelighet, filming og vinkling av kamera, og generell kunnskap om bruk av digitale verktøy.

Vi jobbet på egenhånd med vår valgte øvelse, så sendte vi hverandre videoer av disse. Tilbakemeldinger foregikk over meldinger (Sitat elev).

Elevens utsagn beskriver en valgt fremgangsmåte i en samarbeidsoppgave. Vi tolker det dit hen, at tilrettelegging av samhandling og demokratiske prosesser generelt var mer krevende, mye på grunn av at vi var avhengig av tekniske hjelpemidler. Denne perioden var starten på digital hjemmeundervisning i alle fag, så dette var en ekstraordinær situasjon både for lærere og elever, som krevde tilpasning og utprøving av nye måter å jobbe digitalt på i vår dansepraksis.

Vi ville også i denne aksjonen undersøke hvordan elevene ved observasjon, kunne gi og motta tilbakemeldinger til hverandre, samt utvikle dansemateriale i felleskap. I disse øktene var samarbeidet viktig, men det å lære å håndtere digitale verktøy som hjelpemiddel ble også en vesentlig del av læringen. Her kom det tydelig frem at plassmangel la store begrensninger i elevenes muligheter til å utføre danserelaterte oppgaver, samt vanskeliggjorde observasjon av medelevers utførelse.

Jeg synes det var litt vanskelig i forhold til plass, for jeg fikk ikke gjort det fullt ut hele tida. Sånn særlig Center-øvelser og sånn, barren fungerte ganske bra egentlig. Så det var litt vanskelig, synes jeg (Sitat elev).

Med kun digitale hjelpemidler tilgjengelig førte det til større utfordringer for elevene å observere hva som ble vist over skjermen, og kommunisere det de ønsket å gi tilbakemeldinger på. Selv om kommunikasjonen opplevdes som utfordrende, oppfattet vi at elevene var positive til å gi og motta tilbakemeldinger.

Jeg synes det funket veldig bra. Jeg sendte henne en skriftlig tilbakemelding og det synes jeg var en bra måte å løse det på (Sitat elev).

Hvor de i dansesal kan kommunisere ved å vise med kroppen hva de mener, blir de nå mer avhengig av å beskrive hva de mener ved det å artikulere. Vi gjennomførte i den forbindelse en terminologioppgave hvor elevene skulle øve seg på faguttrykk. Elevene beskrev oppgaven som nyttig med tanke på å forstå begrepene, og mange elever uttrykte at samarbeidet gikk fint.

Jeg opplevde det fint å samarbeide. Vi diskuterte ulike begreper og hørte hva de andre tenkte, som er litt bedre enn å bare sitte å lese, synes jeg. Da fikk man også begrunnet begrepene og vise hva man mente samtidig» (Sitat elev).

Her uttrykte mange av elevene at de syntes oppgaven fungerte som samarbeidsoppgave. Det at de ble satt sammen i grupper på to og tre, gjorde trolig samarbeidet enklere å utføre. I tillegg til at de fant oppgaven relevant. Når det kom til elevenes opplevelse av mestring ved digital hjemmeundervisning, uttrykte elevene at de eksisterende rammebetingelsene som for eksempel plassmangel, tekniske utfordringer, og mangel på det fysiske dansefellesskapet, begrenset deres utøvelse, kommunikasjon, og motivasjon. Og dermed opplevelsen av mestring.

Ja, eller jeg blir jo mer motivert når jeg er sammen med andre, og når jeg får tilbakemeldinger også, og når læreren ser på (Sitat elev).

De ga uttrykk for, at de savnet praksisfellesskapet i dansesal og at det ble utfordrende å motivere seg når de ikke kunne danse sammen som gruppe.

5.6.1 Aksjon 2, økt 1 og 2.

I 1. og 2. økt i 2. aksjon, skulle elevene jobbe med en samarbeidsoppgave hvor det ble lagt vekt på demokratiske prosesser. Elevene skulle utvikle et dansemateriale i fellesskap i fastlagte grupper, hvor det å gi og motta tilbakemeldinger var en del av oppgaven.

Oppgaven gikk ut på å videreutvikle en allerede kjent øvelse i henholdsvis klassisk ballett og jazzdans. Gruppen skulle så velge ut en fra gruppen som skulle utøve øvelsen. Øvelsen skulle deretter filmes og sendes til samarbeidsgruppe og lærer. I loggskjemaene ble elevene i hovedsak spurt om det digitale samarbeidet, og hvordan de opplevde det å gi og motta tilbakemeldinger ved bruk av digitale verktøy. De ble også spurt om de møtte noen utfordringer i denne formen for samarbeid. Dette foregikk på ulike læringsplattformer som Its Learning, Teams og Messenger.

Vi leser ut fra loggskjemaene at elevene, etter de to første øktene, opplevde at det er vanskeligere å kommunisere digitalt enn når de er fysisk sammen i dansesalen. Det å benytte digitale hjelpemidler i undervisningen kan gi tekniske utfordringer som gjør det mer tidkrevende å kommunisere og samarbeide. Det kunne gjelde dårlig nettilgang, lydproblemer og bildekvalitet. En annen utfordring var også at elevene ikke var påkoblet og aktivt deltagende på samme tid. Elevene opplevde stor frustrasjon med hensyn til dette.

Det var begrensende hvorvidt vi kunne samarbeide, det tok lengre tid til å forklare og viser en bevegelse. Og man måtte liksom vente på de andre før man kunne fullføre (Sitat elev).

Vi prøvde å tilrettelegge for demokratiske prosesser ved at elevene skulle løse noe sammen, enten ved å utvikle dansemateriale, observere hverandre samt det å gi og motta tilbakemeldinger. Her ser vi at mange av elevene mente oppgaven var utfordrende, og foretrakk dermed å samarbeide i mindre grupper. Gjerne to og to, da det var enklere for dem å forholde seg til teknisk gjennomføring, samtidig som det ble enklere å kommunisere med færre deltagere til stede. Vi kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 5.9, i dybdeintervjuet.

Jeg synes det er en litt vanskelig oppgave å få under disse omstendighetene, men man må finne ut av det. Så vi bestemte oss heller for å lage to åttene individuelt så heller sette det sammen neste gang (Sitat elev).

Her ble elevene utfordret på mange plan, noe de gjorde oss klar over ved sine beskrivelser i loggskjemaene, og som vi deretter tok med oss i videre planleggingen. Plassmangel ble også beskrevet som en stor utfordring med hensyn til å kunne utøve dansematerialet.

Personlig, synes jeg det var utfordrende å jobbe digitalt med oppgaven, blant annet på grunn av begrenset plass hjemme og vanskelig å vise trinn (Sitat elev).

Vi ser fra loggskjemaene, at elevenes plassmangel dermed førte til en større utfordring med å observere hva som ble vist av bevegelser, og dermed ble observasjonene mer krevende å tolke for medelever.

Ting tok generelt lengre tid, fordi retningene ble feil hvis når vi speilet. Det var også litt vanskelig å se hva den andre gjorde fordi vi ikke har så mye plass, og at kvaliteten på Teams er litt varierende. Vanskelig å bruke rommet fordi vi ikke har så god plass (Sitat elev).

Det å ikke ha tilgang til dansesal får dermed stor betydning for læringsprosessen i sceniske dansefag, hvor man er avhengig av å ha et rom å bevege seg i. Elevene uttrykte også utfordringene de hadde med å observere andre via skjerm. Det kunne være både med tanke på hvordan det ble filmet rent teknisk, og kameraets vinkling med hensyn til å få sett hele kroppen i aksjon.

Det var litt vanskelig å se Facebook videoen, jeg ble forvirret med tanke på retninger. Men jeg har lært den nå, og det var enkelte trinn jeg valgte å utføre annerledes på grunn av plassmangel(Sitat elev).

5.6.2 Aksjon 2, økt 3 og 4

Med bakgrunn i erfaringene fra elevene i 1. og 2.økt, fikk elevene i 3. og 4. økt, jobbe både selvstendig, og i par eller små grupper. Oppgaven dreide seg fortsatt om observasjon av hverandre, gi og motta tilbakemeldinger, og demokratiske prosesser ved samhandling. Vi så også at første oppgaven vi gav, var kompleks og krevde mye av elevene. Derfor prøvde vi å forenkle samt gi elevene flere valgmuligheter i neste oppgave.

Elevene fikk en samarbeidsoppgave der de individuelt kunne velge hvilke tekniske ferdigheter de ønsket tilbakemelding på. I dette ligger en bevisstgjøring rundt egen læring, og hva de har behov for å forbedre individuelt, ut fra gitte kompetansemål i scenisk dans. Det digitale samarbeidet var sentralt i denne oppgaven. Henviser til spørreundersøkelsen, der enkelte elever uttaler at det kan være vanskelig å vite hva man skulle observere i de ulike situasjonene. En tydelig bestilling på hva elevene ønsker tilbakemelding på ble viktig for å forenkle medelevers observasjon av hverandre. Dette ble også nevnt i 1. aksjon, og var derfor noe vi også tok hensyn til i vår tilrettelegging av 2. aksjon. I og med at elevene i denne aksjonen sendte videofiler av seg selv, delte og observerte hverandre via skjerm, uttrykte elevene at det var positivt at de kunne spole og se utøvelsen flere ganger.

Det gikk veldig bra. Vi filmet sekvensen og sendte den til hverandre. Det fungerer bra å sende videoer til hverandre når vi skal gi tilbakemeldinger. Da kan man se den flere ganger med fokus på forskjellige ting. Det eneste problemet var dårlig plass og glatt gulv, men ellers gikk det greit (sitat elev).

Her kommer det frem at digitale verktøy kan bidra som et hjelpemiddel for å kunne observere hverandre, og deretter gi hverandre tilbakemeldinger. Det vi allikevel har forstått ut fra elevenes synspunkt, er at plassmangel gjør noe med kvaliteten på selve danseutførelsen og dermed får det konsekvenser for hvilke tilbakemeldinger som blir gitt. I tillegg kommer de tekniske forutsetningene som nettilgang, bildekvalitet, og god kameravinkling, som må være til stede. Med disse aspektene tatt i betraktning, kan vi si at beskrivelsene fra elevenes loggskjema gir inntrykk av at de opplevde samarbeidet med å gi og motta tilbakemeldinger, som positivt.

Det gikk fint å gi tilbakemeldinger når jeg kunne se nøye på video og se flere ganger. Da så jeg tydeligere hva hun gjorde. Likevel er det enkelte ting som er litt vanskelig å fange på video (Sitat elev).

5.6.3 Aksjon 2, økt 5

I 5. økt skulle elevene jobbe med en terminologioppgave, hvor vi jobbet videre med demokratiske prosesser ved bruk av digitale verktøy. Gjennom erfaring med undervisningspraksis i sceniske dansefag i videregående opplæring, har elevene forkunnskap

om faglige begreper som anvendes i undervisningen. Vi viser til ett av kompetansemålene i faget Scenisk dans 1, der elevene skal kunne anvende relevant terminologi i sin dansepraksis.

Elevene ble delt inn i små grupper, som ble fastlagt av lærer, hvor elevene skulle forholde seg til relevant terminologi i de ulike dansesjangrene klassisk ballett og jazzdans. Oppgaven bestod av å anvende ulike retninger i rommet og posisjoner av armer og ben samt piruetter og arabesquer (en bestemt kroppsposisjon i klassisk ballett). Etter at de hadde utviklet dansemateriale i fellesskap i de fastlagte gruppene, diskutert de faguttrykkene og benevnelse på de bevegelsene som ble valgt i kombinasjonene. De skulle deretter, og enkeltvis, filme kombinasjonene samt beskrive hva de utførte med bruk av terminologi. Videofilen ble sendt til lærer til fastlagt frist. Her var vi ute etter, foruten det å samarbeide, at hver enkelt elev skulle øve seg på relevante faguttrykk i sceniske dansefag. I de individuelle loggskjemaene som ble skrevet i etterkant av økten, ble elevene blant annet spurt om hvordan de opplevde det digitale samarbeidet i gjennomføring av terminologioppgaven. De skulle også forklare hvordan de i praksis gjennomførte det digitale samarbeidet. Mange elever opplevde terminologioppgaven som en nyttig samarbeidsoppgave hvor begrepsliggjøring gjorde det lettere for dem å tolke utførelsen av bevegelsene av medelever via skjerm.

Dette gikk veldig fint fordi vi var ikke så veldig avhengig av det visuelle, men brukte terminologiske ord for å forme ballettkombinasjonen i Center. Dette utfordret oss, ved at vi måtte visualisere hvordan øvelsen skulle utvikles med kunnskap om terminologi (sitat elev).

Denne beskrivelsen kan si oss noe om at begrepsliggjøring av dansemateriale trolig blir av mer betydning i digital undervisning, med hensyn til elevenes mulighet til bedre å kunne tolke og beskrive hva de observerer.

Samarbeidet gikk bra, fikk hjelpe hverandre med å forstå begrepene. Vi utviklet trinn vi mente passet til begrepene. Vi hadde oppgaven oppe mens vi viste hverandre trinnene og forslagene (Sitat elev).

Begrepsliggjøring kan dermed være en viktig del i kommunikasjonen ved å tolke bevegelsene som blir vist på skjermen. Her kan faguttrykk være med på å forklare hvilke bevegelser som skal observeres, og dermed tydeliggjøre elevenes utførelse. Noen begreper kunne for enkelte være utfordrende, men her uttrykte elevene at samarbeid var positivt med hensyn til å kunne hjelpe hverandre.

Jeg synes det gikk greit å samarbeide digitalt. Oppstod ingen tekniske problemer underveis, som er bra. Sammen hjalp vi hverandre med å forstå terminologien som vi måtte anvende når vi danset, og lagde øvelsen sammen. Og det var lærerikt. Synes det gikk veldig bra (Sitat elev).

Elevene innehar ulik kompetanse med hensyn til begrepsforståelse, og derfor var det viktig at dette ble en samarbeidsoppgave hvor elevene kunne dra nytte av hverandres kompetanse. I spørsmål til elevene om hvordan de gjennomførte det digitale samarbeidet, var vi ute etter å få vite mer om hvordan gruppesamarbeidet hadde foregått i praksis.

Først snakket vi sammen om oppgaven, og de ulike kravene som måtte være inkludert i øvelsen. Vi tok en ting om gangen, og passet på at det ikke var en som styrte, men at alles meninger ble tatt i bruk (Sitat elev).

Her kan vi se at mange av elevene var opptatt av at alle skulle få bidra inn i fellesskapet med egne synspunkter. Som nevnt tidligere, opplevde mange av elevene samarbeidet som positivt, og beskrev blant annet hvordan de lyttet til hverandre og jobbet sammen for å forstå de ulike faguttrykkene i fellesskap. Vi ser at terminologioppgaven kan fungere som en digital samarbeidsoppgave der demokratiske prinsipper kan bli ivaretatt. Spesielt med hensyn til at elevene får samarbeide om å forstå faglige begreper. I tillegg er oppgaven et godt utgangspunkt for å kunne øve og benytte seg av faguttrykk som hjelp til å tolke bevegelser digitalt.

Vi ringte hverandre på Teams og snakket sammen der. Vi skrev først ned terminologien og fant den. Etter dette begynte vi å lage dansen, og samarbeidet om å sette bevegelsene sammen. Etter det skrev vi ned terminologien til det vi hadde gjort i riktig rekkefølge, og så spilte vi inn hver for oss (Sitat elev).

5.7 Refleksjonsnotat

Med bakgrunn i vår oppsummering av første gruppeintervjuet etter endt 1. aksjon, hadde vi et ønske om at flere elever skulle delta mer aktivt i vårt andre gruppeintervju. Derfor fikk elevene utdelt noen refleksjonsspørsmål i forkant slik at elevene kunne få tid til å reflektere og forberede seg før intervjuet. Spørsmålene som ble stilt var en kvalitetssikring med hensyn til at mange av spørsmålene også var blitt stilt i elevloggene etter hver økt. Her var det samsvar mellom hva elevene svarte i loggene, og i refleksjonsnotatet.

Noe som var fremtredende i svarene, var at den største utfordringen for elevene, var plassmangel. Altså et begrenset fysisk rom å bevege seg i hjemme hos hver enkelt elev, noe som gjorde det vanskeligere for elevene å utføre undervisningsopplegget som ble gitt av lærer. I spørsmål om hvordan elevene hadde opplevd undervisning av praktiske dansefag med hensyn til digital undervisning, svarte en elev slik:

Det er begrenset plass hjemme, og man får ikke gjort noen senterøvelser fullt ut. Det er ikke så givende å danse til en skjerm, som å danse med medelever. Vanskeligere å få med seg riktig retning av øvelsene via digital undervisning (Sitat elev).

Her ser vi hvordan endring av rammebetingelser og praksisfellesskapets kontekst får innvirkning på hvordan elevene utfører de fysiske oppgavene, samt elevenes opplevelse av mestring. Elevene ga uttrykk for at de savnet praksisfellesskapet i dansesalen, og det å være fysisk til stede sammen med medelever. Digital hjemmeundervisning gjorde noe med elevens motivasjon for læring.

Det mest utfordrende er at det kan være litt umotiverende å trene alene i stua. Man får ikke gjort ting helt fullt ut, og det er mye rundt i huset som distraherer treninga (Sitat elev).

Vi opplever at det er vesentlig for elevenes motivasjon, utvikling og læring, at elevene opplever undervisningen som relevant. Generelt kan vi lese ut fra svarene vi fikk at det å kommunisere og samarbeide digitalt ble utfordrende. Elevene opplevde at de foretrakk å jobbe mer individuelt med oppgaver som egentlig var tenkt som samarbeidsoppgaver. Dette vil vi igjen komme tilbake til i kapittel 6.2. om demokratiske prosesser.

I økt 3 og 4 i 2. aksjon, hvor elevene skulle observere samt gi og motta tilbakemeldinger fra hverandre, presiserte elevene som tidligere, at det var positivt at de kunne spole tilsendt videomateriale, for så å gi tilbakemeldinger til medelever.

Man får observert den vinkelen de har valgt å filme fra, og man kan se videoen flere ganger, spole og pause osv., som man ikke får gjort i virkeligheten (Sitat elev).

I tillegg ble det påpekt at det var utfordrende å se samt utøve materiale fullt ut på grunn av plassmangel. Dette ledet igjen til at kvaliteten på utførelsen ikke følte tilfredsstillende for elevene og gjorde det vanskelig for elevene å observere hva som ble gjort og vist. Dette

samsvarer med hva elevene tidligere har nevnt. I tillegg ble elevene spurt om hvordan de opplevde å danse «foran skjermen», og det å sende video av seg selv til medelever. Vi la opp til å dele dansemateriale digitalt, men det er ikke uproblematisk.

Jeg har opplevd at jeg da har brukt lenger tid fordi det er lett å bli kritisk til video. Og da vil jeg sende en video som er så perfekt som mulig. Å danse foran skjermen har gått fint, men jeg merker jeg blir mer kritisk (Sitat elev).

5.8 Gruppeintervju

Vi gjennomførte gruppeintervjuet etter de praktiske øktene i 2. aksjon, og da hadde elevene allerede levert et refleksjonsnotat, henviser til forrige kapittel.

Vi oppfattet at elevene, i større grad, var mer aktive i intervjusituasjon, og det fører til at flere stemmer blir hørt og grunnlaget for våre tolkninger kan få større troverdighet. Vi antar at elevenes forberedelse ved bruk av refleksjonsnotatet hadde en betydning i den forbindelse. Vi ser at mye av det som kom frem i refleksjonsnotatet samsvarer med svarene vi fikk i gruppeintervjuet, og det er igjen en kvalitetssikring av våre funn fra datamateriale.

Det vi vil trekke frem fra gruppeintervjuet, og som fremstod som vesentlig for elevene, var hvordan opplevelsen av mestring i sceniske dansefag hadde vært ved bruk av digitale verktøy. Elevene måtte ta mer ansvar for egen læring ved digital hjemmeundervisning, i og med at læreren ikke var så tett på læringsprosessen. Dette var trolig noe som bidro til mer selvstendighet i egen læringsprosess.

Jeg har liksom lært å stole mer på meg selv. Hvis jeg ser på en video som vi da skulle lære oss, så ble jeg litt usikker. Så da prøver jeg bare å stole på meg selv og tenke på at det er riktig, og ikke grunne for mye på det heller liksom (sitat elev).

Vi hadde ikke mulighet til å gi så tett veiledning og oppfølging underveis fordi vi ikke var sammen med elevene i like stor grad i det digitale praksisfellesskapet. Elevene måtte dermed stole mer på seg selv, og sine egne valg. Henviser til hva som tidligere har blitt sagt, om hvordan elevene tilegner seg kunnskap samt lar seg inspirere og motivere av lærer og medelevers danseutførelse i dansesalen. Det er imidlertid viktig å fremheve at elevene savnet tettere oppfølging av lærer. Vi merker oss at elevene ikke nevnte noen form for

mestringsfølelse når det gjelder utvikling av dansetekniske ferdigheter, og det har sannsynligvis mye med begrensingene som lå i de nye rammebetingelsene.

Jeg føler når det kommer til det med mestringsfølelse, så følte jeg liksom ikke at jeg noen gang fikk noe spesielt mye mestringsfølelse når man står der alene i stua. Ingen liksom, du fikk ikke tilbakemeldinger, du måtte bli selvstendig da. Og det er jo på en måte positivt, men jeg føler at jeg mistet mestringsfølelsen (Sitat elev).

Vi, som lærere, opplevde også et savn av fysisk tilstedeværelse, og merket, som elevene, at vi hadde utfordringer med å finne en tilfredsstillende måte å kommunisere på samt tilrettelegge arbeidsoppgaver på. Et av spørsmålene i gruppeintervjuet var hvordan elevene hadde opplevd det å jobbe med demokratiske prosesser via digitale plattformer, og om de møtte noen utfordringer i denne formen for samarbeid. En av elevene beskrev det slik:

Jeg føler det å utvikle et materiale sammen over nett, er litt vanskelig. Fordi det er vanskelig nok når man er med hverandre, liksom. Men sånn over nett, går kommunikasjonen treigt, så det tar veldig langt tid å finne ut av en bevegelse.. Det er liksom et problem at man ikke er i samme rom (Sitat elev).

Her var elevene samstemte, om at samarbeidsoppgaver hadde vært det mest utfordrende ved bruk av digitale verktøy. Kommunikasjon ble mer tidkrevende, i og med at elevene ikke var fysisk sammen, blant annet på grunn av tekniske utfordringer. Det at alle ikke var på samme digitale plattform på samme tid, mangel på nettilgang og videofiler som ikke ble sendt. Dette førte til at elevene i større grad måtte tolke både hva den enkelte sa samt utførte av dansemateriale.

Jeg synes at en del av de samarbeidsoppgavene ble litt utfordrende noen ganger. Når man liksom skulle lage noe, så var det kanskje en person som hadde dårlig nett, så fikk en ikke helt med seg hva den sa. Noe var på en måte sånn at man ikke så hele personen. Det var veldig vanskelig å finne ut hvordan man skulle gjøre det da. Altså ble det litt rotete (Sitat elev).

Her snakker vi både om utfordring med å kommunisere og observere hva som ble vist av bevegelser. Elevene fikk også spørsmål om de oppdaget noe nytt med det å samarbeide digitalt i forhold til det å samarbeide fysisk, og hva de mente var den største forskjellen. Her var vi ute etter å finne ut hvordan vår tilrettelegging av demokratiske prosesser ble oppfattet av elevene.

For alle disse utfordringene på nettet gjør at det tar lengre tid, pluss at måten man samarbeider på er annerledes. For når man er fysisk så er det bare å vise «gjør sånn», men over nettet må du bruke ord. Så det er kommunikasjonsdelen som også er annerledes (sitat elev).

Vi oppfatter det slik at ved bruk av digitale verktøy, kan kommunikasjonen ta lengre tid. Det betyr at læringsprosessen er mer tidkrevende, og at elevene må lære seg å bruke andre måter å kommunisere på. Her beskriver eleven det å måtte erstatte bevegelser med ord. Det viser at noe av dansefagets egenart ved kommunikasjon gjennom bevegelse, ikke like enkelt kan utføres og erstattes, digitalt. Når det gjelder hvordan elevene opplevde det å observere andres utøvelse av dansemateriale over skjerm, uttrykte mange at det var en uvant situasjon. Både når det gjelder å observere og det å bli observert. En av elevene uttrykte:

I starten så var det kanskje litt rart at man skulle sende videoer til hverandre og sånne ting, for det var man ikke så vant til. Man var vant til å se hverandre i studio liksom, men når vi skulle sende videoer til hverandre så ble det på en måte, ikke flaut, men merkelig (Sitat elev).

Her beskriver eleven hvordan nye rammebetingelser gjør hele undervisningssituasjonen annerledes. Fra å observere hverandre i et kjent og trygt miljø, skulle de nå individuelt filme seg selv og sende et produkt til vurdering. Mange av elevene erfarte at de brukte lang tid på å filme seg selv med bakgrunn i at de ville sende noe som viste deres gode ferdigheter.

Men en annen ting ved å sende video er at man fort kan bli veldig selvkritisk, for man sitter og ser alt man gjør galt, og man tar flere og flere opptak. Så blir det bare aldri bra nok (Sitat elev).

Mange av elevene uttrykte at de ble mer selvkritiske, og mindre fornøyde med sin egen utøvelse, ved filming av dansemateriale. Det som vi også vil nevne i denne sammenhengen, er hvordan noen av elevene uttrykte at det å sende videofiler til lærer ble ekstra viktig med hensyn til vurdering. I og med at læreren ikke kunne følge elevenes læringsprosess så tett som ellers, ville sluttproduktet, i dette tilfelle videofiler, bli avgjørende for elevens vurdering. Dette var en generell uttalelse om bruk av videofiler i sceniske dansefag, og ikke rettet direkte mot vårt utviklingsprosjekt. Likevel var det en svært viktig tilbakemelding fra elevene da det var noe vi ikke hadde tenkt over i forkant. Vi utførte aksjonen rett etter nedstenging av landet, og det ble derfor en periode med prøving og feiling ved tilrettelegging og bruk av digitale verktøy generelt. Vi som lærere, var uerfarne med hensyn til didaktisk tilrettelegging av

undervisning av sceniske dansefag over digitale plattformer. Det kom opp nye aspekter ved denne undervisningsformen underveis, og da ble det generelt viktig å innhente elevenes opplevelse av deres erfaringer med tanke på videre tilrettelegging.

Det var liksom litt vanskelig sånn, og det har dere sikkert ikke tenkt så mye over. Men sånn når du, eller at det blir ekstra press på oss. Læreren ser jo oss ikke på skolen så da har vi bare videoene som vi sender. Da vil jeg ikke sende inn en video hvor jeg vet jeg kunne gjort det bedre (Sitat elev).

Der utøvelsen i dansesalen er noe som skjer i øyeblikket, og ikke blir «lagret» på samme måte som i en videofiler, vil dette oppleves som en konstruert situasjon for elevene. Det kan lede til, som nevnt tidligere, at det oppleves krevende. Det å filme seg selv krever også en kompetanse i å håndtere digitale verktøy, noe hverken elevene eller lærere nødvendigvis hadde så god kjennskap til på dette tidspunktet.

Det var vanskelig å se alt, å se hele personen, spesielt ben, hodet, og armer, hvis de var over hodet. Fordi det kan man ikke alltid filme så lett. Da må man stille opp telefonen veldig riktig eller kamera du bruker. Og det var litt utfordrende noen ganger (Sitat elev).

I spørsmål om hvordan elevene hadde jobbet med å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre ved observasjon via skjerm, og gjennom deling av videofiler, kom det igjen frem at det kunne være utfordrende. Likevel opplevde de det som positivt å få muligheten til å kunne spole i videofilen de fikk tilsendt.

Det er på en måte både vanskeligere og lettere, fordi du ser det bare fra det kameraet du filmer fra. Så sånn sett er det litt vanskeligere å se, for eksempel, ja, ting du kunne sett fra en annen vinkel da. Mens det er også lettere for du kan jo se videoen flere ganger, så du kan observere ting på nytt på en måte, eller se andre ting når du ser videoen flere ganger (Sitat elev).

I tillegg uttrykte elevene at de syntes det var utfordrende å balansere tilbakemeldingene med tanke på hva som skulle sies, og hvordan man skulle formidle det. Her ville elevene få øve seg på hvordan man kan formidle en tilbakemelding som oppleves som konstruktiv. Vi tolker det slik, at elevene var opptatt av at tilbakemeldingene ikke skulle oppfattes som kritikk, men som veiledning og støtte for videre utvikling.

Ja, jeg tenker at jeg prøver å gi like mange positive som negative fordi hvis det for eksempel er flere negative enn positive, så er jeg redd for at personene blir såra, eller sånn. Så jeg prøver i alle fall å tenke på det (sitat elever).

Her viser elevene at de tenker på at de skal behandle hverandre på en respektfull måte. Vi opplevde elevene som positive til å gi og motta tilbakemeldinger, men vi ser også at de erfarte at det var utfordrende. Det virker som om det ble mer krevende med hensyn til at de ikke får uttrykt tilbakemeldinger ved hjelp av kroppslig kommunikasjon og mimikk i like stor grad. Vi kommer tilbake til dette i drøftingskapitlet. Elevene fikk avslutningsvis spørsmål om hvordan digital danseundervisning i sceniske dansefag har bidratt til mestringsfølelse. Her mener vi å se at elevene måtte være mer selvstendig. Og det er jo i seg selv noe positivt, sett i lys av at elevene tar mer ansvar for egen læring. Likevel var en av utfordringene å kjenne på mestringsfølelse når de var alene, og uten å få så mye bekreftelse og respons fra lærere og medelever.

Du fikk liksom ikke tilbakemeldinger. Det at du var veldig selvstendig da, det er jo på en måte positivt, men jeg føler at man mistet litt, den mestringsfølelsen, i hvert fall personlig, og man fikk jo ikke gjort ting fullt ut og sånn (Sitat elev).

Dette mener vi er beskrivende for hvordan elevene oppfattet det å jobbe å alene. Det å kunne få bekreftelse på at man er på «riktig vei» er betydningsfullt i læringsprosessen. Dette får man både gjennom lærerens støtte, kroppslige kommunikasjon og veiledning, men også gjennom fellesskapets respons og tilbakemeldinger på det du gjør. Ved bruk av digitale verktøy, og endring av praksisfellesskapets kontekst, vil både den spontane responsen og veiledning underveis blir mer fraværende. Det samme gjelder det å kunne observere og speile seg i andre.

Det var også relevant for oss, med hensyn til å tolke elevens oppfattelse av digital hjemmeundervisning, å spørre om hvilke undervisningsmetoder de foretrakk ved kun bruk av digitale verktøy. Mange av elevene presiserte at de foretrakk å være sammen med lærere og medelever i sanntidsundervisning. Der opplevde de en undervisningsform som var mest lik ordinær danseundervisning.

Jeg synes sånne videomøter har fungert best fordi da kunne du gi oss litt tilbakemeldinger, og se på oss. Så var det fint å se andre folk. Ikke bare jobbe med seg selv, men føle at du var litt med andre (sitat elev).

Vi mener dette underbygger tidligere funn med tanke på hvordan elevene beskriver viktigheten av å *danse sammen*, og betydningen av det å *bli sett og samhandle* med andre.

5.9 Dybdeintervju

Ettersom våre rammevilkår ble endret på grunn av pandemien våren 2020, og situasjonen var uoversiktlig med tanke på hva vi kunne vente oss av ordinær undervisning fremover, førte det til at vår planlagte 3. aksjon ikke ble gjennomført. Vi valgte i stedet å intervju seks elever til et dybdeintervju. Vi intervjuet tre elever fra hver skole, hvor vi var ute etter å få klarhet og forståelse for elevenes opplevelse av temaene de hadde jobbet med i 1. og 2. aksjon. Vi ønsket med dette å få klarhet i om våre tidligere funn samsvarte med elevenes erfaringer. Vi fikk samtidig anledning til å fordype i enkelte funn vi merket oss som interessante å undersøke videre, som for eksempel hvordan elevene opplevde overgangen til digital hjemmeundervisning og hva det gjorde med læringsprosessen i sceniske dansefag.

Innledningsvis ble elevene blant annet spurt om hva dans betyr for dem, og hva som motiverer dem mest for læring. Dette var for at vi skulle få en bedre forståelse for hvordan elevene tenker om det å være danseelev, og samtidig undersøke hva som gjør at elevene ønsker å lære og utvikle seg innen scenisk dans. Elevene beskrev blant annet at det med dans ble knyttet til identitet og tilhørighet som danseelev, der elevene kunne få muligheten til å bli kjent med egen kropp, samt utforske og uttrykke seg gjennom dansen. Felles for alle elevene vi spurte, var at dans betyr mye for dem både personlig og sosialt. Der de får anledning til å uttrykke seg fysisk og emosjonelt, og samtidig være kreative.

Dans er som et fristed hvor jeg får bevege meg og brukt kroppen på en annen måte enn bare å løpe og bli sliten. Jeg kan blande inn følelser og tanker. Hvis jeg har en kreativ idé så kan jeg omvandle det til dans, like godt som kunst. Og jeg er veldig glad i musikk, som blir en stor del av hvordan jeg beveger meg. Så det betyr mye (Sitat elev).

Vi henviser til det som tidligere har blitt nevnt, om hvem som seg søker seg til programområdet dans, der søkerne ofte har et sterkt ønske om å gjøre noe de liker. Elevenes motivasjon for å danse knyttes i denne undersøkelsen, i hovedsak til, opplevelsen av mestring og danserisk utvikling. Det å kunne være skapende i et praksisfellesskap, og uttrykke seg fysisk, blir også nevnt som motiverende for å danse.

Dans er jo noe jeg har lyst til å drive med videre. Jeg har lyst til å bli så god som jeg kan bli, og jeg kjenner at jeg blir bedre og bedre og ser fremgang selv. Og det er jo motiverende (Sitat elev).

Elevene ble, som tidligere nevnt, også spurt om deres motivasjon for læring i dans. Der kom det også frem, at det å lære ved å observere medelever gir motivasjon for egen læring og utvikling. Observasjon av lærer og oppfølging og veiledning underveis, ble også nevnt som viktige faktorer for elevens motivasjon for læring.

Eller jeg synes det er veldig motiverende at læreren på en måte ser deg, og ser hva du har kapasitet til å gjøre, og ser deg litt som enkelt person (Sitat elev).

Vi forstår det slik, at læreren er en betydningsfull del av elevenes læringsprosess og motivasjon for læring. Der vi er til stede for eleven, støtter og motiverer.

Det at læreren har en klar struktur og et relevant innhold i undervisningen, er en selvfølge. På spørsmål om undervisningsmetoder som fungerer best for elevene i sceniske dansefag på generelt grunnlag, kom det frem at elevene mente at lærerens tilrettelegging var viktig. Dette er ikke en overraskende uttalelse. I tillegg nevnte elevene at blant annet taktil berøring med hensyn til veiledning og bevisstgjøring, fungerer godt.

For meg er det sånn at man går nøye gjennom øvelsene, det at man blir pushet litt utenfor komfortsonen. Og det å få taktil berøring. Det synes jeg hjelper meg veldig, for ofte sier det mer enn bare ord (sitat elev).

Dette beskriver en form for kroppslig kommunikasjon, som er vesentlig i læringsprosessen av sceniske dansefag. Angående observasjon som metode, ble elevene spurt om hvordan de opplevde det å observere medelevers utøvelse av dansematerialet, både i dansesal og i digital hjemmeundervisning. Vi var ute etter å spørre elevene, på generelt grunnlag, hvordan situasjonen rundt endringene av rammevilkårene opplevdes. Elevenes beskrivelse av det å observere medelevers utøvelse i dansesal, var at det var mye enklere. Observasjon i øyeblikket hvor den spontane opplevelsen av elevenes fysiske utfoldelse gir mulighet til direkte respons og kommunikasjon. En elev uttaler seg slik om observasjon av medelever:

Det har jeg faktisk opplevd som veldig positivt, og jeg får noe ut av det å observere andre. For selv om jeg kan materialet og vet hvordan jeg utfører bevegelsene, så blir de kanskje utført på en annen måte av en annen. Så liker jeg hvordan det ser ut, og så plukker jeg det opp (sitat elev).

Her mener vi det kommer frem at observasjon av medelever, også gir motivasjon for deres egen læring og utvikling. Noen av elevene beskrev også utfordringer i det å vite konkret hva man skulle se etter i en observasjonssituasjon i dansesal. Det at danseutøvelsen skjer i øyeblikket gjør at det er vanskeligere å fange det man skal observere. Henviser til tidligere nevnte funn i 2. aksjon, hvor det ble påpekt at gjennom sending av videofiler med dansemateriale, kunne det være enklere å spole tilbake og dermed lettere å gi tilbakemeldinger til medelever.

Når man sender inn en video, så kan man jo se enda mer konkret, fordi da kan man også zoome inn på forskjellige steder på kroppen, også se enda mer nøyaktig, fordi du kan jo spille videoen om igjen og om igjen. For det kan man da ikke gjøre «live» (sitat elev).

Her kommer vi tilbake til det som ble nevnt tidligere, at elevene anså det som positivt at de kunne spole i videoopptak slik at de kunne se utøvelsen flere ganger ved bruk av digitale verktøy. I spørsmål om hvordan elevene opplevde å observere andres dansemateriale ved bruk av digitale verktøy, kom det frem følgende: De tekniske utfordringene som dårlig nettilgang, vinkling av kamera på skjerm og kommunikasjonen seg imellom, ble vanskelige.

Viktig å trekke frem hva elevene sa om mangelen på spontan respons, og følelsen av å danse mot en «død skjerm». Vi viser til det som tidligere har blitt nevnt i 2. aksjon.

På spørsmål om hvordan elevene opplevde det å sende videofiler av seg selv, samt bli observert av medelever og lærere i perioden med digital hjemmeundervisning, beskrev elevene at det ble mer prestasjonsfokus ved bruk av digitale verktøy.

Inne i dansesalen er det liksom vårt miljø. Det er oss her inne. Vi ser hverandre og har respekt for hverandre og prøver å være trygge for hverandre, så plutselig ble rommet litt annerledes. Plutselig filmer noen deg og sender det til en venninne og du vet ikke hvem mottageren er ... (Sitat elev).

Elevene fikk følelsen av å miste kontrollen over situasjonen, hvor de ble opptatt av hvem som ser det de gjør, og hva de egentlig ser. Vi henviser til kap. 4.8 om etikk, hvor vi antydte hvor sårbart det kan være å måtte utsette seg selv for en eksponering ved å sende videofiler som blir lagret. I og med at vi ikke hadde noen tidligere erfaring med en heldigitalisert skolehverdag, ble både lærere og elever «kastet ut i ukjent farvann» når det gjelder bruk av digitale verktøy. Det ble ikke innført, etter det vi kan se, noen nye retningslinjer fra Viken

eller lokalt i forbindelse med overgangen til en heldigitalisert undervisningspraksis. Dette er uheldig og kan føre til situasjoner som oppleves krenkende for elevene. Henviser til hva vi tidligere har sagt i kap.4.7 angående etiske betraktninger.

I dybdeintervjuet ble de også spurt om observasjon av medelever og lærer oppfattes som viktig for mestring i sceniske dansefag. Svarene her samsvarer med våre tidligere undersøkelser at bevisstgjøring ved observasjon blir sett på som viktig i læringsprosessen.

Jeg tror det er en veldig viktig del av det å bli bedre, for når du observere så får du med deg ting som du kanskje ikke hadde fått hvis du bare hadde blitt fortalt hva du skal gjøre. Du ser liksom hva andre også gjør, og du kan plukke opp ting fra andre som danser. Det er en del av læringsprosessen. At du også lærer, ikke bare ved å gjøre ting selv, men også ved å observere andre (sitat elev).

Endring av rammevilkår og hvilken betydning plassmangel fikk for utøvelsen av dansematerialet, gjorde at elevene følte seg ukomfortable med å bli observert fordi de fikk utført bevegelsene «fullt ut». Det sosiale samspillet ble annerledes, som kunne føre til at elevene misforstod hverandre.

I dansesalen så er det kanskje det å få tilbakemeldinger når man blir observert, at de har mulighet til å si det til deg, men også forklare og vise hva du kan gjøre bedre. Eller hva du gjorde, som gjorde at det ble feil. Og det er kanskje en lettere måte å lære på enn når du bare får det via ord over nettet. Som gjør at du kanskje misforstår eller at du forstår det på en annen måte, eller ikke forstår det i det hele tatt (Sitat elev).

Når det gjelder bruk av tilbakemeldinger i danseopplæringen, fikk elevene spørsmål både om hvordan de hadde gitt tilbakemeldinger i dansesal og digitalt, og hvordan de opplevde å motta tilbakemeldinger i dansesal og digitalt. Det kom frem at det er enklere å observere og kommunisere i dansesal. Det å gi ros samt ha en åpen dialog blir viktig i denne sammenhengen, fordi det igjen beskrives at det er lettere å forstå hverandre, spørre, og gi tilbakemeldinger i dansesal.

I dansesal så vil jeg kanskje prøve å vise hva jeg mener med kroppen (sitat elev).

Elevene forklarer hvordan de kan kommunisere med en fysisk respons. Det ble også presisert i spørsmål som hvordan eleven opplevde det å motta tilbakemeldinger i dansesal at det gir en større forståelse og grundighet i tilbakemeldingene. Vi forstår det slik at i dansesal, blir

tilbakemeldingene en del av læringsprosessen hvor elevene spontant og gjennomgående kan snakke, vise hva de mener, samt spørre hverandre hvis noe er uklart. I digital undervisning, blir tilbakemeldingene mer som en oppgave som skal gjennomføres, altså en konstruert situasjon.

For di digitalt, så var det liksom mer som en oppgave som måtte gjøres, nå må jeg finne noe hun gjorde feil, på en måte. For det er lettest å se gjennom video. For det som jeg sa tidligere; det er mye lettere å se «her gjør du feil ben», enn å beskrive energien, bruka av rom og sånne ting. For det kan vi ikke vurdere når en person er hjemme i stua (sitat elev).

Dette mener vi samsvarer med det vi opplevde da vi skulle tilrettelegge for digital hjemmeundervisning. Der arbeidet med tilbakemeldinger ble gjennomført ved observasjon av tilsendte videofiler, og deretter som muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger til elevene i etterkant. Her hadde vi ikke mulighet til å følge opp elevene underveis i samme grad, men var avhengige av hva vi fikk av tilsendte av videomateriale. Vi som lærere mistet muligheten til å kommunisere direkte med elevene, hvor både elever og lærere kunne reflektere over det som skjedde «der og da». Når det gjelder elevenes betraktninger, utrykte de at det førte til at tilbakemeldingene ble mindre spesifikke.

De ble litt kortere og mindre grundige, for jeg kan liksom se videoen på nytt hvis jeg har fått en video, men det er virkelig begrenset hva man kan se, og hva man ikke kan se i forhold til de forskjellige retningene i rommet. Det kommer så mye an på hvordan det blir filmet, eller hvordan de klarer å filme det (Sitat elev).

Som nevnt tidligere, ser vi at endring av rammevilkår fikk konsekvenser både for utførelse og kvaliteten i tilbakemeldingene som blir gitt. Her beskrives bruk av tekniske hjelpemidler som en begrensning, og vi kan stille spørsmål om hvor stort utbytte elevene fikk i denne prosessen. Angående spørsmål om demokratiske prosesser, ble elevene også spurt, i dybdeintervjuet, hva de legger i begrepet. Det kom frem at eleven ikke var kjent med, eller brukte ordet demokratiske prosesser i det daglige, men at de forstod innholdet i begrepet. Vi henviser til spørreundersøkelsen der de ble spurt om det samme. Medbestemmelse ble trukket frem, både når det gjelder innhold og praksis, samt det å diskutere ideer og komme med innspill. Dette samsvarer med svarene vi fikk fra spørreundersøkelsen. Det å være deltagende i et praksisfellesskap fremstod som viktig for elevene. Dette var bakgrunnen for vårt neste spørsmål, angående hvorfor praksisfellesskapet oppfattes som vesentlig. Det ble beskrevet

som viktig for utvikling av samhold og trygghet i gruppen, og det bidrar til energi og motivasjon og utvikling, ifølge elevenes utsagn. Her ble fysisk tilstedeværelse og kontakt, samt det å støtte hverandre, beskrevet som vesentlig.

Ja, det vil jeg jo si. For ellers så har man ikke noen som heier på seg. Eller som jeg sa tidligere, at alle sine meninger blir på en måte et veldig stort, rikt og bra dansevokabular da, kanskje.. (Sitat elev).

Ut fra våre tidligere funn om hvordan elevene opplevde å kommunisere digitalt, som omtaltes å være mer tidkrevende i samarbeidsoppgaver, hadde vi et ønske om å se nærmere på dette i dybdeintervjuet. Her samsvarte elevenes svar i dybdeintervjuet på at det var mer utfordrende å kommunisere digitalt.

Det tar litt lenger tid, og at vi må finne ord for å forklare. Og man kan ikke alltid bare vise, man må beskrive sånn at man forstår. Mens i en dansesal kan man jo bare vise (sitat elev).

Kommunikasjonen gikk altså tregere gjennom bruk av digitale verktøy, som for eksempel mer verbal kommunikasjon, for å beskrive danseutøvelse. Her er det nærliggende å tenke på hvordan taus kunnskap, viten i handling, prøves omformes og artikuleres. I tillegg var det også, som vi tidligere har trukket frem, tekniske utfordringer som gjorde observasjonene mer krevende. Videre fikk elevene spørsmål om de kunne prøve å beskrive hvordan de kommuniserer i samarbeidsoppgaver i dansesal. Her var vi ute etter å høre om de hadde opplevd noen tydelig forskjell på det å jobbe demokratisk via digitale verktøy, kontra i dansesal. En elev uttalte følgende;

(...) så da blir det veldig fysisk. Det er ikke så mye snakking som når vi hadde det digitale (sitat elev).

Her kommuniserer altså elevene i større grad gjennom bevegelser. De beskriver at de snakker mindre og beveger seg mer. En av elevene uttrykker det slik;

Man tenker liksom ikke helt over at de trinnene har et ord og at man kan bruke det på å forklare og sette sammen ting. Men at man bare kommer på ting og gjør det, og så gjør de andre det samme som deg. Man bruker mer kroppen enn ord da, at man kommuniserer mer med bevegelser enn verbalt (Sitat elev).

Dette mener vi er en god beskrivelse på det vi har nevnt tidligere, nemlig at elevene kommuniserer mer gjennom kroppen i dansesal. Ved bruk av digitale verktøy blir det nødvendig å forklare mer enn å vise.

Vi ville også undersøke hvordan elevene beskrev sin måte å kommuniserer på i samarbeidsoppgaver, både i dansesal og digitalt. Vi ønsket å se om det var noen vesentlige forskjeller i måten elevene kommuniserte på under de ulike rammevilkårene. Angående kommunikasjon mellom medelever i dansesal, beskrev en elev det slik:

Når vi skal lage noe materiale, så pleier det å starte med at jeg spør om noen har noen ideer. Hvis noen har ideer, så sier dem det, og så sier jeg kanskje det jeg har. Og så jobber vi ut fra det. Og hvis flere har ideer, så kan vi først snakke om hva vi tror kan funke, og så jobber vi videre med det (Sitat elev).

Her viser vi til at elevene tar initiativ, men også lytter til hverandre, og prøver å være åpne for at alle skal få delta. Vi ser også at de henviser til fysisk utførelse, som en naturlig del av det å kommunisere. Når det gjelder hvordan elevene kommuniserer i samarbeidsoppgaver digitalt, kom det blant annet frem at elevene mente at det å bruke digitale plattformer var begrensende i seg selv. Altså det og ikke kunne være tilgjengelig for hverandre fysisk. Ettersom det var begrenset med plass, og elevene ikke kunne kommunisere så mye ved å vise bevegelser, som de er vant med fra dansesal, måtte de sette ord på hva de ville komme med av innspill. Dette kunne føre til misforståelse og mer en tidkrevende prosess. Som en beskrivelse av en digital samarbeidsoppgave vi ga elevene, uttrykte en elev det slik:

Det blir litt dumt å si, men det endte opp med at jeg måtte gjøre alt, fysisk gjøre alt mens de andre så på. For da ble det enklere liksom. At bare en av oss gjorde det. Det var ikke sånn at folk måtte vise det fra sin egen skjerm så måtte vi finne ut hvilken retning det var (Sitat elev).

Her viser vi til at elevene ble frustrert over at det var utfordrende å tolke hverandres bevegelser. Igjen oppfatter vi det slik at når elevene ikke kan kommunisere med kroppen, for å vise hva de mener, så skaper det frustrasjon og vanskeliggjør kommunikasjonen.

De to siste spørsmålene i dybdeintervjuet dreide seg om eleven kunne beskrive et samarbeid som de mente hadde fungert godt. Dette handlet både om et samarbeid i dansesal, samt en beskrivelse av et digitalt samarbeid som de opplevde fint. Når det gjelder en beskrivelse av et

godt samarbeid i dansesal, så er det tydelig at elevene vektlegger trygghet, som for eksempel det å jobbe sammen med elever de kommuniserer godt med og er trygge på.

Det aller letteste i sånt samarbeid er, jo, det er veldig gøy å komme med personer som har forskjellige måter å tolke dans på, men det kan også være utfordrende. Så det aller enkleste er å komme med noen som er på lik linje med deg, og har samme ideer på hvordan ting skal bli. For ellers blir det fort konflikter (Sitat elev).

En beskrivelse av at det kjennes trygt å være med en som har samme meninger, men likevel uttrykkes det at samarbeid der ulikhetene kommer frem også kan være givende. Her kan elevene få øve seg på å gi og ta, være problemløsende og å finne fellesløsninger selv om man har forskjellige oppfatninger. Vi undersøkte også hva elevene mente om hvilke samarbeid som kunne fungere digitalt. Her svarte elevene at det var enklere å forholde seg til færre medelever, for eksempel parvis.

Jeg likte godt samarbeid når vi var to og to. det var helt klart det letteste, også fordi da ble bildene store nok på Teams og sånn. Og da var det mye lettere å se. Og så fort vi liksom var tre eller fire, så ble det mye vanskeligere. Det kan være at noen har litt dårlig nett, og så begynner det å skurre og så får man ikke med seg alt (Sitat elev).

Dette beskriver at igjen, at det blir enklere å samarbeide når man er færre, det skaper mindre frustrasjon, spesielt med hensyn til tekniske utfordringer som kan oppstå.

5.10 Oppsummering 2. aksjon

I prosjektets 2. aksjon var tema bevisstgjøring gjennom observasjon og demokratiske prosesser ved bruk av digitale verktøy. Der ble det tilrettelagt for fem undervisningsøkter med bruk av elevlogger etter hver økt. Vi gjennomførte også et skriftlig refleksjonsnotat, gruppeintervju og et dybdeintervju.

Ut ifra vårt datamateriale kan vi se at elevene uttrykker at det er utfordrende å kommunisere og mer tidkrevende å samarbeide med kun bruk av digitale verktøy. Når det gjelder samarbeidsoppgaver, som de fleste syntes var krevende å gjennomføre digitalt, foretrakk mange å samarbeide i mindre grupper, for eksempel i par. Det ble mindre sårbart med tanke på de rammebetingelsene elevene forholdt seg til. Vi henviser til dybdeintervjuet der elevene

utrykker at et godt samarbeid i dansesal tar utgangspunkt i god kommunikasjon og trygghet i gruppen.

Ved digital hjemmeundervisning lå det en begrensing med hensyn til plass, nok rom å bevege seg i, for å kunne utføre dansemateriale. Av tekniske utfordringer ble det nevnt mangel på nettilgang, elevers deltagelse og tilgjengelighet, filming og vinkling av kamera, og generell kunnskap om bruk av digitale verktøy. Dette til sammen fikk stor betydning for kommunikasjonen og den generelle læringsprosessen i sceniske dansefag, noe vi kommer tilbake til i drøftingskapittelet. Det eneste elevene nevnte som positivt i denne sammenhengen, var at de kunne spole tilsendt videomateriale, og dermed kunne observere medelever flere ganger før de ga tilbakemeldinger til hverandre. Etersom det var krevende å kunne utføre bevegelsesmaterialet fullt ut på grunn av plassmangel, ble det derimot lite tilfredsstillende for den som utførte og den som skulle observerte det som bli vist. Dette gjorde det utfordrende å tolke og beskrive hva som ble vist, og videre kommunisere det de ønsket å formidle til hverandre, i mangel på å kunne kommunisere med kroppen slik de kan gjøre i dansesal.

Oppgaver som fordrer erfaringsdeling, bør også være konkret nok. Dette gjelder for eksempel oppgaver der elevene skal observere hverandre, utvikle dansemateriale sammen samt gi og motta tilbakemeldinger. I svarene fra elevene, ble det nevnt at erfaringsdeling var en mer naturlig del av læringsprosessen og opplevdes mer spontant i dansesal. I motsetning til digital undervisning, der tilbakemeldinger med introdusert som en oppgave som skulle gjennomføres i gitte rammer. Elevene ga likevel inntrykk av at de var positive til å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre, digitalt. I gjennomføring av terminologoppgaven (5.økt.) kom det frem at begrepsliggjøring, det å øve seg på å kunne sette ord på hva de utførte av bevegelser, gjorde det enklere å tolke bevegelsene over skjerm. Her tolker vi det sånn at det å kunne uttrykke seg muntlig med fagbegreper ble viktig ved digital undervisning. Elevene ga også uttrykk for at de savnet praksisfellesskapet i dansesal, og det å være fysisk til stede i dansesalen. De opplevde også at det var vanskelig å motivere seg for undervisning i mangel på det fysiske praksisfellesskapet. Ved individuell filming av bevegelsesmateriale som skulle sendes til medelever og lærer som videofil, der opplevde mange elever det som problematisk at de skulle gi fra seg et digitalt materiale. Dette med tanke på videofilen ble forevigeget og skulle deles med flere. Elevene ble også opptatt av at materiale de sendte skulle være bra nok og vise deres gode ferdigheter, noe som også kunne få betydning for deres vurdering i faget. Dermed ble det en tidkrevende prosess for elevene å filme seg selv. Vi tolker det som sårbarhet med

hensyn til mangel på kontroll over situasjonen, og er noe vi burde vært mer oppmerksomme på når vi tilrettela øktene.

Elevenes oppfattelse av mestring ble endret ved at mangel på det fysiske praksisfellesskapet, tettere samhandling og oppfølging underveis ble mer begrensende ved bruk av digitale verktøy. Med mindre bekreftelse og veiledning, krevde dette mer selvstendighet og ansvar for egen læring. Henviser til dybdeintervjuet der elevene knytter motivasjon for læring til det å mestre noe i det fysiske praksisfellesskapet. De uttrykte også at observasjon av medelever og lærer gir motivasjon for egen læring og utvikling. Dette samsvarer med det elevene uttrykte i 1. aksjon.

6.0 Drøfting

Problemstillingen i prosjektet er:

Hvordan kan vi gjennom didaktisk tilrettelegging utvikle undervisningspraksisen i sceniske dansefag i videregående opplæring ved bruk av observasjon og demokratiske prosesser under ulike rammevilkår?

Vi drøfter sentrale funn i vår undersøkelse, og knytte dem opp mot problemstilling, valgt teori, tidligere forskning, styringsdokumenter og egne erfaringer. Vi diskuterer hvordan man kan forstå og legge til rette for bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser under ulike rammevilkår i sceniske dansefag. Vi drøfter også hvordan det sosiokulturelle perspektivet og valgte temaer spiller inn i elevenes opplevelse av mestring under ulike rammevilkår i sceniske dansefag.

Drøftingen har vi lagt opp på følgende måte; bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser samt didaktisk tilrettelegging i sceniske dansefag. Til slutt ser vi på hvordan endring av rammevilkår påvirker praksisfellesskapets kontekst og betydning.

6.1 Bevisstgjøring av observasjon

Med observasjon mener vi en oppmerksom iakttagelse, det vil si hvordan man forsøker å se og oppfatte det som er rundt seg. Elevene sanser omgivelsene gjennom å se, berøre, lukte og høre. Viser til artikkelen, *Kroppens gyldighet i kvalitativ forskning*, hvor Gunn Engelsrud, nevner dette som kroppslige fenomener, og en allmenn erfaring. Der hvor kommunikasjon

skjer ved bruk av *hele kroppen*, altså hele vårt sanseapparat (Engelsrud, 2002). Vår undersøkelse viser at observasjon oppleves og forstås som viktig for læring i sceniske dansefag, og at observasjon av lærere og medelever forbindes med erfaringsdeling. For at observasjon skal fungere som et verktøy for læring, må det tilrettelegges og systematiseres for dette i dansepraksisen samtidig som det gis rom for refleksive prosesser i og over handling.

I spørreundersøkelsen uttrykte elevene at de observerte lærer og medelevers utførelse av dansemateriale samt de generelle omgivelsene som elever og lærers bekledning og hårfrisyre. Hvordan humør, energi og stemningen i rommet ble oppfattet også videre.

Jeg observerer humøret til de rundt meg. Hvem som virker slitene, og hvem som er våkne og gira. Hvordan læreren er, enten stressa, glad, avslappet, blanding eller andre ting (Sitat elev).

Ved å observere, er det en betraktning av omgivelsene, ikke nødvendigvis bare observasjon av de fagrelaterte handlingene som utføres, men også hvordan menneskene omkring oppfattes og opptrer. Deltagelse i et praksisfellesskap former den vi er, hva vi gjør, og hvordan vi tolker det som blir gjort. Her foregår utvikling av identitet og praksis i et komplekst samspill. Referere til Wengers teori om sosial læring, hvor han blant annet snakker om læring som en sosial deltagelse hvor utvikling av identitet og sosial kompetanse vil være finne sted (Wenger, 2000). Vi er i en dynamisk prosess der aktiv deltagelse i praksisfellesskapet skaper sosiale preferanser, og vil kunne utvikle identitet og mening innenfor fellesskapets rammer.

Så dans for meg bestyr ekstremt mye, og jeg vet ikke hva jeg skulle ha gjort uten det. For det er liksom en del av meg da, det er en del av min identitet fordi det preger så store deler av livet mitt (sitat elev).

Vi forstår det slik, at i danseopplæringen er praktisk deltagelse i praksisfellesskapet nødvendig for å utvikle identitet og praksisferdigheter som kreves i scenisk dans. Likevel er kun deltagelse i seg selv ikke nok for å utvikle sosiale og fagspesifikke ferdigheter. Elevene må oppleve praksisfellesskapet som meningsfullt, der de blir stimulert til deltagelse, og hvor involverte handlinger oppleves relevant med hensyn til deres forståelse av hva danseopplæringen og egen utvikling og læring bør innebære.

I våre aksjoner vurderte vi ikke elevenes læringsutbytte og utvikling. Vi var derimot ute etter elevenes bevisstgjøring og opplevelse av mestring ved bruk av observasjon som metode i vår undervisningspraksis. Et steg videre i våre undersøkelser kunne ha vært å følge opp hvordan

elevenes utvikling fra *forståelse for noe* til å *utvikle spesifikke ferdigheter*, hadde funnet sted. Dette hadde vært naturlig å følge i en eventuell 3. aksjon.

Vi undersøkte hvordan elevene bruker observasjon som et verktøy for utvikling og læring i praksisfellesskapet, og hvor bevisste de er i sine observasjoner av lærere og medelever med hensyn til å tilegne seg kompetanse. Her er det nærliggende å nevne Banduras sosial kognitive teori om observasjonslæring. Hvor vi kan lære ved å observere andre ved at vi aktivt prosesserer informasjon og vurderer adferd og konsekvenser. Observasjonslæring hvor både vår oppmerksomhet, hva vi finner relevant og interessant, samt hvordan vår hukommelse gir oss anledning til prøve ut og gjenta handlinger. I tillegg hvordan vi kan gjenskape «modeller» og korrigere våre handlinger som utvikler og virker motiverende for individuell læring (Bandura, 1977). Her kan vi vise til vår 2. aksjon med digital hjemmeundervisning hvor endring av rammevilkår førte til at elevene i mindre grad fikk tilgang til å observere hverandre, og hvor observasjoner foregikk gjennom digitale plattformer. Elevene uttrykte at det ble utfordrende både å tolke observasjoner samt at plassmangel gjorde danseutførelsen mindre relevant å observere. En elev beskriver det slik:

Jeg håper folk skjønner at dette ikke ble så bra, for jeg har jo ikke plass (sitat elev).

Bandura introduserte begrepet *self-efficacy*, som omhandler forventning om mestring. Bandura var også opptatt av hvordan vi lærer gjennom sosiale situasjoner, og at dette har betydning for motivasjon og læring. Ved å kunne se seg selv gjennom å observere andre, kan det gi forventinger til egen mestring. Dette kan spille inn på elevens motivasjon for å gjennomføre oppgaven. (Bandura, 1997). For at elevene skal motiveres må de vite hva som forventes av dem. I og med at elevene jobbet alene og ikke fikk en opplevelse av å kunne utføre det som var forventet av dem, og det de selv hadde forhåpninger om å kunne mestre, ble opplæringen dermed lite motiverende og relevant for dem. Vi viser til hva vi tidligere har nevnt med tanke på at mange elever ønsker å prestere og tilegne seg kompetanse som kan gi dem et godt grunnlag for videre dansestudier.

Det som motiverer meg mest med å danse er egentlig følelsen når man kan danse, og kan bevege seg og gjøre det riktig. Den følelsen når man virkelig har klart det. Det er en sånn fantastisk følelse (sitat elev).

Vi henviser til avhandling, *Thriving, striving, or just surviving?: A study of motivational processes among elite junior performers from sports and performing arts*, som blant annet

omhandler eliteutøveres eventuelle uhensiktsmessige motivasjonsprosesser der både personlige motivasjonsegenskaper, kontekstuelle betingelser, og det situasjonsspesifikke spiller en rolle med hensyn til gode motivasjonsvilkår. (Haraldsen, 2019).

I undersøkelsen kom det tydelig frem at rammebetingelsene må være til stede for at elevene kan ha mulighet til å utføre det praktiske arbeidet. Lærere bør i tillegg tilrettelegge for at opplæringen skal være variert og differensierende, men gi rom for aktiv deltagelse i en praksis som oppfattes som meningsfylt (Sylte, 2016).

Med dette som utgangspunkt, vil denne undersøkelsen kunne gi oss en forståelse av hvordan vi kan tilrettelegge for observasjon samt hvordan bevisstgjøring av selve observasjonen bør gjennomføres. Det er viktig at undervisningen oppfattes relevant og at det legges til rette for observasjon som et læringsverktøy i læringsprosessen.

Et av våre funn er at elevene oppfatter observasjon som et viktig verktøy for læring og utvikling i sceniske dansefag. Elevene opplever det å observere medelever og lærere som motiverende, inspirerende og betydningsfullt for egen læringsprosess og utvikling i sceniske dansefag.

Av å se på medelever er det mulig å bli inspirert og ta med lærerens/medelevens bevegelseskvaliteter inn i dine egne. Jeg tror at denne prosessen med observasjon, og se på de andre rundt deg er det som gjør deg til en god danser (sitat elev).

Dette er, som tidligere nevnt, ikke et overraskende funn i seg selv, men det som er verdt å merke seg, er at både elever og lærere knyttet observasjon med det å dele erfaringer i et praksisfellesskap.

Jeg liker også veldig godt når vi lærer en dans i timen så deler vi klassen opp sånn, at en halvdel sitter og ser på, og den andre halvdel danser. Da får jeg innspill på hvordan jeg kan gjøre ting for å se bedre ut eller for at det skal bli ryddigere og lettere å gjøre (Sitat elev).

I undervisning av sceniske dansefag er observasjonslæring og mesterlæreorienterte prosesser en vesentlig del av elevens læringsprosess. Øving på dansetekniske prinsipper er som nevnt, en stor del av fagenes innhold. Likevel mener vi det finnes et potensiale i det å bevisstgjøre modelleringen ved å aktivisere elevens kognitive og kroppslig læring gjennom å benytte seg av de kollektive ressursene som eksisterer i praksisfellesskapet de tilhører. Tradisjonelt sett har individuelle prestasjoner fått størst oppmerksomhet i skolen enn det og lykkes i samspill

med andre. Undersøkelser har vist at gode gruppeprosesser også kan øke elevenes individuelle resultater. Elevene får fremmet deres kompetanse på problemløsning innad i en gruppe, og kan senere benytte sine erfaringer videre i individuelt arbeid (Stensaasen & Sletta, 1989) .

Jobber ofte med at elevene går sammen to og to for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger i en øvelse, og jeg har oppdaget i det siste at de er enda flinkere til å gi tilbakemeldinger hvis de på forhånd har fått konkrete oppgaver de skal se på og ha mening om. Passer på at oppgaven ikke er for stor, men ha færre mål. Gi de hint på hva de skal se etter hos medelever (Sitat lærer).

Refleksjon i og over handling

Ved at elevene kan få mulighet til å reflektere i og over handling og dele erfaringer, samt bidra som ressurser i det praksisfellesskapet de tilhører, kan gi rom for nye erfaringer og erkjennelser. Selv om vi legger til rette for en refleksiv praksis er det ikke gitt at dette fører til utvikling av elevenes danseferdigheter. Likevel mener vi at utvikling av kognitiv forståelse og tanker rundt kroppslige erfaringer vil være et godt utgangspunkt for utvikling og læring i sceniske dansefag. I artikkelen, *Refleksjon-hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell praksis* blir betydningen av refleksjonsbegrepet diskutert og i tillegg sett på hvordan man kan jobbe med refleksjonsprosesser i utdanningssammenheng (Klemp, 2013). Det «å tenke» blir i denne sammenheng, lite presist, og burde ses i et bredere perspektiv hvor erfaringene speiles mot *noe*, som skal «bøyes og bendes» på.

Refleksjonsbegrepet i betydningen, å tenke, er et lite presist begrep. Det blir raskt tydelig for lærere gjennom stadige spørsmål fra elever og studenter om hva de skal gjøre når de skal reflektere, og de kjenner på vanskelighetene med å forklare oppgaven på en konkret og handlingsveiledende måte (Klemp, 2013, s. 43).

Schön beskriver, som nevnt tidligere, hvordan tekning, refleksjon, handling og læring skjer i et komplekst samspill. Hvor vår viten i handling er noe som skjer spontant, og ikke nødvendigvis kan verbaliseres, såkalt taus kunnskap. Polanyi beskriver det blant annet som *å vite mer enn man kan si*, kunnskap som vanskelig lar seg ordlegge. Et eksempel han viser til er hvordan vi kan kjenne igjen et ansikt blant tusener, men likevel ha vanskeligheter med å beskrive hvordan vi kan gjøre det (Polanyi, 1983).

I vårt tilfelle innehar elevene i VG2 ulik kompetanse. Likevel har de en forståelse og kjennskap om hva det eksempelvis innebærer å jobbe med grunnleggende prinsipper i sceniske dansefag. Eleven vil etter hvert kunne utvikle kompetanse i den praksisen de tilhører, og dermed kunne utføre handlinger på bakgrunn av hva de tidligere har erfart, såkalt viten i handling. Denne erfaringen vil kunne omdannes til begrepsliggjøring.

Den indbyggede anvendelse af viden peger på den dynamiske karakter af viden-i- handling, som gennem vores beskrivelse omdannes til erkendelse-i-handling (Schön, 2012, s. 347).

Som danseelev, hvor man gjennom bruk av kognitiv forståelse, kroppslige erfaringer og samhandling med lærere og medlever, kan møte nye situasjoner og utfordringer med en forståelse for de konkrete oppgavene som skal gjennomføres.

I 1. aksjon kom frem at det er viktig at elevene får tydelig bestillinger på hva de skal observere. Det gjorde det enklere for dem å vite hva de skulle se etter. Her ser vi at tilrettelegging av konkrete oppgaver blir vesentlig for elevenes læring, men også tydeliggjøring av hvilke mål som skal vektlegges. Vi henviser her til den praktisk-teoretiske didaktiske relasjonsmodellen der vi ser at planlegging og tilrettelegging av en økt fordrer tydelige læringsmål, og at målene må tilpasses de rammefaktorene du som lærer har til rådighet (Sylte, 2018).

Ved å arbeide med de dansetekniske prinsippene i hovedområdene, kom det frem at elevene opplevde det å ha mulighet til å observere medelevers utførelse, ved konkretisering, kan bidra til at elevene ser flere detaljer. Det kan dermed bidra til egen utvikling og læring i scenisk dans.

Av og se på en medelev så kan man lære av deres feil, og prøve å unngå den feilen de gjør. Men også er det mulig å bli inspirert og ta med lærerens og medelevens bevegelseskvalitet inn i dine egne. Jeg tror denne prosessen med observasjon og se på de rundt er det som gjør deg til en god danser. Det å analysere hele tiden hva som skjer rundt deg, gjør det lettere for deg å lære ting mye kjappere (Sitat elev).

Schöns læringsteori om refleksjon i og over handling, kan dermed ha en kritisk funksjon hvor det gis mulighet til utforskning i danseutøvelsen samt uttrykk for egne erfaringer og tanker om handlingene (Schön, 2001).

Systematisk tilrettelegging av observasjoner og erfaringsdeling, gir mulighet til både refleksjon i og over handling hvor elevene både er aktive utøvere og observatører. Henviser til Dewey som omtaler våre handlinger som situasjonsbetinget, at det vi lærer, handler om det som er knyttet til våre erfaringer i en gitt kontekst (Dewey, 1997). Hvordan kognitiv forståelse omvandles til praktisk kompetanse er en kompleks operasjon, der veien til erkjennelse og læring er ulik. Dette med hensyn til utvikling av dansetekniske og sosiale ferdigheter, i skapende prosesser, og i samhandling med andre. Ut ifra hva elevene uttrykte som viktig angående læringsutbytte ved observasjon, beskrev elevene dette med å kunne få muligheten til å korrigere seg selv, gjennom å observere andres utøvelse. Det å kunne se detaljer som elevene kunne jobbe med videre på egenhånd. Dette kan gi flere innfallsvinkler og perspektiver på hva som kan utvikles, og forhåpentligvis gjøre elevene mer selvstendige i sitt arbeid og egen læringsprosess. I henhold til utvikling av kognitiv forståelse mener vi at det i dag er fremtredende i læringsprosessen av scenisk dans, men at vi kan bli mer bevisst på *når* og *hvordan* vi tilrettelegger for refleksjonsprosesser i vår undervisningspraksis.

En elev uttrykte seg slik:

Ved å observere andre medelever tenker jeg man kan få et innblikk i deres egen tolkning av dansemateriale og kan eventuelt bruke dette til egen inspirasjon. Av den grunn synes jeg det er fint å se på hverandre danse en satt koreografi fordi jeg føler rom for å tolke koreografien på min egen måte og virkelig få et eierforhold til den. Man får også en tanke om hva man selv må huske på ved å observere for eksempel en dypere plie(knebøy) i preparasjon til en piruett (sitat elev).

For å beskrive læringsprosessen i sceniske dansefag med hensyn til observasjonslæring mener vi at det nærliggende å se til Kolbs erfaringsbaserte læringsmodell, som tidligere nevnt, som baserer seg på en prosess hvor erfaring omdannes til erkjennelse der adferd kan endres i underveis i prosessen (K. Illeris, 2012, s. 297) I denne sammenhengen hvor elevene med en umiddelbar konkret erfaring som de tar med seg i observasjon av den kroppslig utførelse i praksisen. Elevene observerer danseutførelsen, før de reflekterer over det de har observert eksempelvis ved å bruke loggskjema eller diskusjon. Gjennom refleksjon og analyse av observasjonene gjort i praksis, dannes så nye begreper som kan være retningslinjer for nye kroppslige erfaringer. Dette kan igjen utprøves, og lede til nye erfaringer og handlinger (K. Illeris, 2012, s. 283).

Betydningen av veiledning og tilbakemeldinger i en læringsprosess er viktig for elevene. Med tilbakemeldinger, mener vi her, en faglig vurdering over handling i en gitt kontekst. Igjen fordrer dette en form for faglig kompetanse hos giver før en konstruktiv tilbakemelding og veiledning kan finne sted. Samtidig må mottager inneha kompetanse i å kunne nyttiggjøre seg vurderingen. Henviser til det som tidligere er nevnt om at observasjon forbindes med erfaringsdeling. Dette kan være med på å skape forventninger til elevens læringsprosess og mestring i videre arbeid. Ved at elevene er aktive i læringsprosessen med hensyn til å kunne reflektere over hva de *ser*, samt reflektere over *hva de gjør*, vil med stor sannsynlighet kunne bidra til kritisk tenkning over handling og korrigeringer underveis.

Jeg synes det er veldig fint å gi og få tilbakemeldinger fra andre medelever. Ved å få tilbakemeldinger kan jeg ta det til meg og prøve å forbedre meg slik at jeg gjør det enda bedre neste gang (Sitat elev).

Det å kunne observere og reflektere over egen, lærers og medelevers utførelse samt å verbalisere hva man observerer, blir fremtredende her. Når et non verbalt uttrykk, og i dette tilfelle en kroppslig praksis, skal verbaliseres må både språk og praksis forenes (D et al., 1979). Taus kunnskap uttrykkes i kroppslige handlinger, i selve utøvelsen av dansemateriale. Kroppen forankrer kroppslige erfaringer, som en prerefleksiv erfaring (Merleau-Ponty, 1994). Det leder til en kroppslig kompetanse som ikke nødvendigvis merkes av en selv, verbaliseres eller tematiseres, men er en før-tematisk opplevelse, som vi har nevnt tidligere i kapittelet om kroppslig læring. Hvordan denne erfaringen verbaliseres er avhengig av elevenes evne til å kunne omgjøre praktiske erfaringer til språklige begreper. Da blir det vesentlig at elevene får øve seg på å finne formuleringer og faguttrykk som er beskrivende for handlingene som erfares og observeres. Det vil si at kvaliteten på tilbakemeldingene som blir gitt, er avhengig av elevenes kroppslige erfaringer og kognitive forståelse over handlinger.

I Nina Granmos artikkel, *Den estetiske erfaring- en analyse i sanselig klokskap* (2006), blir det sett nærmere på hva begrepet sanselig klokskap innebærer. Hvordan blant annet estetisk erfaring med dans som fenomen skaper forbindelse mellom indre opplevelse og ytre erfaringer. Grasmø ser videre på muligheten for begrepssetting og verbalisering av dans som estetisk erfaring, og viktigheten av at verbaliseringen gir mulighet for forankring og utvikling av ny kunnskap (Grasmø, 2006).

I faget scenisk dans fordypning 1, er et av kompetansemålene at elevene skal kunne nyttiggjøre seg korreksjoner i egen danseutøvelse. Det ligger dermed et mål om at eleven

underveis i læringsprosessen både skal kunne dra nytte av, og bidra med tilbakemeldinger ved observasjon av medelever som en del av egen utvikling av bevegelesekompetanse. I dette ligger det en refleksiv praksis til grunn. Vi ser likevel at en bevisstgjøring over hvordan praksisen skal integreres må være til stede.

I Hatties anerkjente bok «Visible learning», legger han blant annet stor vekt på betydningen av feedback i elevenes læringsprosess (Hattie, 2009)

(...) feedback is information provided by an agent (e.g teacher, peer, parent, or one own experience) about aspects of one`s performance or understanding (Hattie, 2009, s. 174).

Vi vil poengtere at Hatties forskning har møtt kritikk, også med hensyn til hans fremstilling av «positiv feedback» blant annet i artikkel, *Blinde pletter i den synlig læring- kritiske kommentarer til Hattie revolusjonen* (Klaus & Jacob, 2017). Der de kommer med kritiske kommentarer med hensyn til metodevalg og tolkning av resultater. Likevel kan vi si ut fra tidligere forskning og vår forforståelse, at tilbakemeldinger oppleves viktig for elevens utvikling og læring. Imidlertid er det vesentlig at tilbakemeldingene er knyttet til de konkrete handlingene som gjøres.

6.1.1 Didaktisk tilrettelegging av observasjon som metode

Fra et pedagogisk ståsted er observasjon en mulighet til å tolke våre omgivelser. Som lærere anvender vi observasjon for å innhente informasjon ved blant annet å se på elvers læreforutsetninger, adferd og gruppedynamikk. Noe som igjen gjør det mulig for oss å kunne tilrettelegge opplæringen og forhåpentligvis forbedre vår undervisningspraksis. Det nevnes av Cato R. P Bjørndal i boken, *Det vurderende øyet*, at:

Utvikling følger vurdering som en skygge- de kan ikke skilles fra hverandre (Bjørndal, 2011, s. 16).

Vi tolker, reflekterer og vurderer det vi ser ut fra vår forforståelse og erfaring, og planlegger vår undervisning med utgangspunkt i de observasjonene vi gjør. Dette er en praktisering av pedagogisk arbeid som vi opplever er nødvendig og selvsagt, men hvor systematisk og bevisst vi er i våre observasjoner og ved bruk av observasjon som en metode for læring, bør diskuteres. Vi ønsket med denne undersøkelsen å få en større forståelse og bevisstgjøring

både blant elevene, men også som lærere. Dette med hensyn til hvordan vi observere og hvordan vi tilrettelegger for observasjon som metode i danseopplæringen. Vi får muligheten til å reflektere over egen praksis der vi utfordrer tatt-for-gitt oppfatninger om at observasjon er et viktig verktøy elevenes læring. Vi vil derfor gjennom kritisk tenkning og systematisert tilrettelegging, sannsynligvis legge til rette for hensiktsmessig observasjonslæring i et praksisfelleskap hvor mesterlæreorienterte prosesser finner sted. Ikke bare fra *mester til svenn*, som nevnt tidligere, men som en kollektivorientert prosess.

Her er hva en av lærerne sier om tilrettelegging av observasjon som metode i spørreundersøkelsene:

Observasjon er mye brukt i min undervisning, både fra pedagog og elever. Jeg jobber med å finne balansen mellom ros og konstruktiv kritikk når elevene skal observere hverandre. Av og til er det kun observasjon som står i fokus, og ikke nødvendigvis at de skal si noe om hva de observerer. Observasjon som metode kan brukes til å trene opp teknikk ved å ha gått gjennom noen tekniske elementer, og at de skal lete etter det hos seg selv og andre. Jeg bruker også observasjon i stor grad når vi arbeider med kvaliteter og dynamikk, enten i grupper som observere hverandre eller to og to (Sitat lærer).

Med bakgrunn i tolkning av funn, som dreier seg om hvordan vi kan tilrettelegge for observasjon som metode i utvikling av danseferdigheter, bør vi systematisere og konkretisere observasjonsoppgavene slik at elevene kan få et godt utgangspunkt for å reflektere over de spesifikke handlingene som skal utføres og læres. I forhold til didaktisk tilrettelegging, tok vi hensyn til at noen elever opplevde det som utfordrende å observere medelever samt det å gi tilbakemeldinger. Det er en selvfølge at vi lytter til elevenes erfaringer, og vi tok hensyn til deres innspill i vår videre planlegging.

Jeg har ikke så mye erfaring med å gi tilbakemeldinger og observere. Det har jeg mest gjort her på skolen. Jeg synes det kan være ganske vanskelig, noe ganger sliter jeg med å se hva som kan forbedres (Sitat elev).

Vi vet fra før at elevene har ulike forutsetninger og utgangspunkt for å kunne både utføre og reflektere over handlingene som blir gjort. Ut fra våre erfaringer, ser vi at for å kunne tilegne seg kunnskap ved observasjon så må elevene inneha en grunnleggende kompetanse. De må ha kjennskap til prinsippene i hva god utførelse av grunnleggende ferdigheter innebærer. Deltagerne hadde i utgangspunktet utviklet en forståelse for grunnleggende ferdigheter i sceniske dansefag. Hvilket eierskap og forståelse elevene har, både i forhold til sin fysiske

utøvelse samt aktive tilstedeværelse i handlingen, spiller en rolle her. Det involverer det kognitive ved refleksjon i og over handling, en aktiv iakttagelse som observasjon er, hvor elevenes kognitive forståelse og våkenhet i selve handlingen er betydningsfull (Schön, 2001). Dette mener vi er i tråd med Kolb og erfaringsbasert læringsmodell, der læring blir sett på som en spenning og konfliktfylt prosess mellom fire former for erfaringsbasert læring, og deriblant fire forskjellige evner for den *lærende*. Det å kunne være i situasjonen fullt og helt, i den konkrete handlingen (konkret opplevelse), det å kunne reflektere over og observere egne opplevelser fra flere perspektiver (reflekterende observasjon), det å kunne skape begreper ut fra situasjonen ved integrering av observasjoner og logiske teorier (abstrakt begrepsliggjøring), og det å kunne anvende teoriene for å treffe beslutninger og løse problemer (aktiv eksperimentering) (K. Illeris, 2012, s. 297).

Vi speiler oss selv i andre, og i en undervisningssituasjon, hvor elevene praktiserer som en del av en gruppe, vil observasjon kunne benyttes som en metode for utvikling og læring. I undersøkelsen var lærere og elever samsvarte med tanke på at observasjon som metode er et hensiktsmessig verktøy for utvikling av danseferdigheter.

Det å oppleve, analysere og reflektere over andres utførelse av bevegelse, trinn sekvenser og koreografi gir økt innsikt i materialet samt uttrykkets betydning og potensial (Sitat lærer).

Denne undersøkelsen viser, på grunnlag av vår empiri, at lærere bør legge til rette for systematisk bruk av observasjon som et verktøy for utvikling av danseferdigheter i klassisk ballett og jazzdans. Elevene bør få konkrete oppgaver for å kunne nyttiggjøre seg observasjon som et læringsverktøy. I tillegg mener vi at vi kan si noe om at det i denne prosessen vil erfaringsdeling, refleksjon i og over handling, og begrepsliggjøring være betydningsfullt med tanke på elevenes opplevelse av mestring.

Vi har i tillegg erfart, gjennom prosjektet, at ved endring av rammebetingelser, bør vi være mer oppmerksomme på valg av undervisningsmetoder og hvordan vi tilrettelegger dansepraksisen. Dette for at elevene skal kunne oppleve relevans, motivasjon og utvikling for læring, selv om rammevilkårene ikke er gunstige med hensyn til fagets egenart.

6.2 Demokratiske prosesser

Skole og utdanning er en sosial organisert utviklingssone som samfunnet tilbyr. Både politikere, og andre beslutningstakere er opptatt av at vi utdanner kvalifisert arbeidskraft som kan bidra til samfunnsøkonomisk vekst og økt livskvalitet. I Fagfornyelsen, i Overordnet del-generelle prinsipper og verdier og i læreplaner, er tre tverrfaglig temaer som, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, vektlagt. Temaene anses viktig og regnes som avgjørende for fremtidens samfunns og yrkesliv, og kommer frem i læreplanene der det er hensiktsmessig å ta de med. Säljö sier noe om at skolen alltid vil befinne seg i et dilemma der ulike forventninger skal tilfredsstilles. Der mennesker med ulike bakgrunn og forutsetninger skal møtes og nyttiggjøre seg kunnskapssystemene som er utviklet (Säljö, 2001).

Så hvordan læring skal foregå, og hvilken kompetanse og kunnskap skal vektlegges i skole og utdanning, vil alltid være aktuelle temaer for samtiden. Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv og i arbeidet med demokratiske prosesser i sceniske dansefag, har vi jobbet med samarbeidsoppgaver hvor erfaringsdeling har vært vesentlig. Elevmedvirkning, medbestemmelse, og kritiske tenkning, er sentrale begreper i dette arbeidet. Henviser til Säljös beskrivelse av kommunikasjon som et bindeledd mellom tekning og interaksjonen med omgivelsene(Säljö, 2001).

Et av våre funn i undersøkelsen er at for å tilrettelegge for demokratiske prosesser i sceniske dansefag, er det vesentlig at rammebetingelsene er til stede i et praksisfellesskap som muliggjør god kommunikasjon mellom deltagerne. Elevene opplevde samarbeidsoppgavene som svært krevende, og som nevnt tidligere, foretrakk de å jobbe individuelt eller i mindre grupper. Her beskriver en elev første samarbeidsoppgave de fikk i digital hjemmeundervisning

Sånn første gang vi gjorde det, i ballett, i tendu øvelsen, da endte vi bare opp med at jeg laget det hele fordi det ble så komplisert (sitat elev).

I demokratiske prosesser og den sosiale læringen som vil foregå, er samhandling og samarbeid en måte å øve på sosiale ferdigheter. Dewey beskriver hvordan erfaringsdeling gjennom kommunikasjon forutsetter en sosial handling og en erkjennelse av denne (Dewey, 1997).

I dybdeintervjuet skulle elevene prøve å beskrive hva et godt samarbeid kunne innebære. En elev sa det slik:

Ofte så føler jeg det tar litt tid, sånn, visst det ikke kommer mange ideer opp med en gang så tar jeg ofte litt sånn lederrollen på et vis. At jeg er litt sånn, la oss gjøre det, eller teste ut det. Men så prøver jeg å være veldig åpen på at alle sine deler skal komme med så ikke noen blir lei seg, eller at de føler jeg sjefer rundt da» (Sitat elev)

Dette er et eksempel på hvordan elevene må lytte, ta hensyn og tolerer hverandres synspunkter. Her vil erfaringsdeling gjennom verbal og fysisk kommunikasjon være en sosial handling som finner sted. Samhandlingskompetanse blir viktig i denne prosessen, men også det å kunne involvere seg i situasjoner hvor man lærer i sosiale settinger og bidrar med et emosjonelt engasjement gjennom å kommunisere, og uttrykk meninger. Dette mener vi er tråd med både Dewey og Wenger, som ser på læring som prosesser i relasjonelle og sosiale sammenhenger.

Vi var ute etter både det dannede og utdannings aspektet ved å øve på demokratiske prosesser i vår dansepraksis. Vår empiri viser at tilrettelegging av demokratiske prosesser gir mulighet for aktiv deltagelse og erfaringsdeling i et praksisfellesskap. Det er derimot avhengig av hvilken kontekst danseopplæringen befinner seg i. I vårt tilfelle, hvor rammebetingelsene ble endret til digital hjemmeundervisning i 2. aksjon. Dette gjorde noe med praksisfellesskapets kontekst. Tilrettelegging av undervisning, elevs samhandling og kommunikasjon, og dermed elevenes læringsprosess og opplevelse av mestring i sceniske dansefag.

6.2.1 Kommunikasjon

Situert læring og begrepet legitim perifer deltagelse, som Lave og Wenger introduserte som en situasjonsspesifikk og sosial praksis, vil ved endring av rammevilkår fortsatt være gjeldende. Den vil derimot få en annen betydning for deltakerne. Kommunikasjonen går fra fysisk til digital samhandling, hvor deltakerne er avhengig av digitale verktøy. Det vil fortsatt involvere et sosialt samspill hvor kollektive ressurser og individet både kan være mottager og aktiv deltager i det fellesskapet de er en del av (Wenger, 2000). Den største forskjellen ble derimot at selve yrkesutøvelsen ble utfordrende å gjennomføre. Omgivelsene ble endret og vesentlige rammebetingelser som tilgang til dansesal med nødvendig plass, dansematter, musikkanlegg, speil og garderober, var ikke til stede. I tillegg ble vi avhengig av at de

tekniske rammebetingelse fungerte for at læring kunne finne sted. Vi mener at demokratiske prosesser gir mulighet for samhandling og tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter gjennom elevenes interaksjon. Dette forutsetter derimot muligheten for god kommunikasjon, som nevnt tidligere, noe vi fant utfordrende ved digital samhandling. Vi la til rette for digitale samarbeidsoppgaver, som omhandlet både sosial læring og utvikling av dansetekniske ferdigheter.

Som sagt tidligere, var det veldig utfordrende å jobbe med samarbeidsoppgaver digitalt. Jeg har oppdaget at alt er vanskeligere, og at det er veldig utfordrende å kommunisere setninger gjennom skjermen. Noen setter skjermene sine i helt rare vinkler så man ser ikke om de står rett, skrått eller sidelengs. og det er alltid en utfordring å skille høyre fra venstre side (Sitat elev).

Her oppfattet vi at elevene mente det var utfordrende både å kommunisere digitalt samt utøve og tolke dansemateriale som ble vist på skjermen. Samarbeidsoppgavene i 2. aksjon omhandlet, som nevnt tidligere, samarbeid om videreutvikling av dansemateriale, og det å gi og motta tilbakemeldinger på hverandres utøvelse av dansemateriale. I dansesal foregår samarbeid med bruk av færre ord, og mer kommunikasjon gjennom bevegelse. Når det gjelder kommunikasjon ved bruk av digitale verktøy opplevdes dette dermed mer utfordrende å gjennomføre.

Jeg fikk ikke kontakt med partner i løpet av timen. Snakket derimot med det største flertallet i klassen og diskuterte oppgaven. Det var ikke så veldig lett å løse en slik oppgave digitalt, fordi det krevde plass, men også måter å kommunisere på. Generelt rart å skulle utføre en slik oppgave digitalt, men noe må man bare venne seg til etter hvert (Sitat elev).

Her henvises det til tekniske utfordringer, som dårlig nettilgang, der kommunikasjonen opplevdes utfordrende og tidkrevende med blant annet venting på respons fra med elever. I og med at ikke alle elevene var til stede til riktig tid, krevde tålmodighet og forståelse for hverandres utfordringer. Ved digitale samarbeid ble bruk av fagtermer ansett som viktigere i kommunikasjonen mellom elevene. Det betyr at formuleringer tydeliggjorde hva man ville få frem i danserisk utførelse, og trolig erstatte noe av kommunikasjonen gjennom bevegelse, som ikke var like enkelt i få til på grunn av plassmangel. Lave og Wenger introduserte, som tidligere nevnt, begrepet situert læring. At den er situasjonsspesifikk, og at samspillet mellom teori og praksis skjer i yrkesutøvelsen. Det beskrives som at læring skjer i selve handlingen,

og at deltagerne går fra perifer deltagelse til et fullverdig medlem i en situert praksis (Lave & Wenger, 2012).

Hvis man betrakter læring som en situert aktivitet er den centralt definert ved en karakteristisk proces, som vi kalder legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2012, s. 127).

Her blir det presisert hvor viktig det er at elevene har en forståelse for å se sammenhenger, utvide læringshorisonten med hensyn til å sette sin egen utvikling og læring i perspektiv. At eleven selv er aktiv i læringsprosessen med hensyn til å kunne stille kritiske spørsmål, knytte ny kunnskap og ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, vil forhåpentligvis kunne legge til rette for et godt læringsutbytte.

Dans er først og fremst en non-verbal kommunikasjon hvor kroppen sanser og kommuniserer eksempelvis gjennom å puste, gestikulere og bevege seg. I beskrivelsen av bevegelsene elevene utfører, vil blant annet kommunikasjon ved å vise, fysisk berøre hverandre, være en del av dette. Den verbale kommunikasjonen i denne sammenheng, med bruk av ord, begreper, og stemme for å uttrykke lyder og klanger, vil også ha betydning i vår dansepraksis.

Sett fra et didaktisk perspektiv, skriver Lena Hammergren i sin artikkel «Att tala-att dansa; om metaforers betydelse inom dansepedagogikk» (2016) om hvilken betydning språket har i danseundervisningen.

Att sätta ord på den praktiske kunnskapen kan också ses som ett sätt att tydliggjöra den kritiska reflektion och de analytiska förmågor som tränas i arbetet i dansstudio (Hammergren, 2016, s. 19)

I danseopplæringen anvendes ofte ulike former for verbalisering og språkliggjøring avhengig av pedagogens erfaringer, personlighet og hva de mener er viktig å vektlegge i undervisningssituasjonen. Det kan være seg innøvelse av bevegelser til en eksakt rytme, hvor det auditive som bruk av lyder vil være naturlig, til en mer anatomisk tilnærming hvor forståelsen av det fysiologiske som skjer i kroppen er sentralt. Det å benytte metaforer er ofte anvendt i danseopplæringen for billedgjøring av ulike betydninger av et fysisk uttrykk. Det som er betydningsfullt i denne sammenhengen, er at elever lærer ulikt, og at en verbalisering og begrepsliggjøring av bevegelser kan være med på å forsterke forståelsen av den fysiske handlingen i læringsprosessen (Hammergren, 2016). Med bakgrunn i våre erfaringer som dansepedagoger, ser vi at vi ofte benytter oss av begge deler. Både utøvelse av kroppslige

handlinger, men også verbalisering av refleksjoner. Dette for å utvikle forståelse for handlingen som utføres i praksis. Dette berører trolig også elever når det gjelder å få anledning til å sette ord på og begrepslig gjøre sine erfaringer. Vi kan altså forstå det slik, at kommunikasjon i praktiske dansefag kan foregå digitalt, og ved hjelp av begreper kan en bedre forstå mening og handlinger som utøves. Likevel kan ikke digital samhandling erstatte viktigheten av å kommunisere ved å dele samme rom og samhandle fysisk da dette er en viktig del av fagets egenart. Samspillet mellom elevene og utvikling av sosial kompetanse, fordrer naturlig nok sosiale ferdigheter, men i denne sammenhengen så kan vi også si at rammebetingelsen bør være til stede for at samspillet og kommunikasjonen oppleves hensiktsmessig.

Jeg opplevde det som nærmest umulig. Gruppen jeg fikk var veldig fin, men vi slet utrolig med retningene. Det tok utrolig lang tid å komme med forslag eller redigere fordi man ikke ordentlig kunne formidle det gjennom skjermen (sitat elev).

I Anniken Noér Hooshider sin studie (2014) om kommunikasjon og interaksjon i danseundervisningen, viser resultater at kroppen har stor betydningen for kommunikasjon og interaksjon mellom elev-lærer. Det vil si at det læreren uttrykker verbalt er uvesentlig hvis det ikke samtidig kommuniseres med kroppen, som bevegelser og gester. Det er kun da eleven opplever forståelse og mening (Hooshider, 2014). Samtidig blir det å utvikle begrepsforståelse ved å erfare selve handlingen, og deretter ta avgjørelser med bakgrunn av disse erkjennelsene, betydningsfullt. Vi merket oss at elevene hadde ulik kompetanse i hvorvidt de hadde kjennskap og kunnskap om faguttrykk i sceniske dansefag. I tillegg gjorde digitale verktøy, som nevnt, det utfordrende å tolke bevegelsene som ble utført over skjerm. Noe som igjen førte til misforståelser og utfordringer i kommunikasjon mellom elevene knyttet til observasjon og utvikling av danseferdigheter ved digitale samarbeidsoppgaver.

6.2.2 Erfaringsdeling

Mange elever opplevde det som positivt å samarbeide om terminologioppgaven i 2. aksjon (5. økt) med øving på faguttrykk hvor elevene kunne dra nytte av hverandres kompetanse, og hvor erfaringsdeling ble viktig i utvikling av forståelsen av begreper knyttet til scenisk dans.

Først snakka vi sammen om oppgaven, og de ulike kravene som måtte være inkludert i øvelsen. Vi tok en ting av gangen, og passet på at det ikke var en som

styrte, men at alle våre meninger ble tatt i bruk. Hvis en av oss ikke skjønnte noe underveis, hva f.eks. derriere er, så kunne den andre hjelpe og forklare. Vi prøvde å være effektive og ikke for kritiske til hvordan øvelsen skulle se ut (sitat elev).

Her tolker vi det slik at terminologioppgaven la til rette for samarbeid som omhandlet hvordan teori og praksis kan forenes og skape relevans for elevene. Viser her til prinsipper for aksjonsforskning hvor teori og praksis er relatert til situasjoner, og i et samspill med hverandre. Med det menes at våre aktiviteter er et resultat av kunnskap på den ene side og selve handlingen på den andre siden (Hiim, 2010, s. 131-134). I tillegg til forståelsen av teori og praksis, anså vi terminologioppgaven som en øving på sosiale ferdigheter og i det å kunne samarbeide. Viser igjen til situert læring og Lave og Wenger, der danseelevne engasjeres og involverer «hele seg». Ikke bare som en mottager av kunnskap, men som en aktiv deltager i en situasjon som gjensidig skaper hverandre (Lave & Wenger, 2012).

Erfaringsdeling ble nevnt som viktig, både av lærere og elever, i arbeid med observasjon og demokratiske prosesser. Observasjon og samhandling gjør at en selv kan bli mer bevisst på hvordan bevegelser kan utføres.

Å gi eleven valg, ha medbestemmelse, gi forståelse for sammenhenger, gi innsikt, tenke kritisk, lære seg å håndtere ulike meninger i gruppa og respektere uenigheter (sitat lærer).

Dewey sier noe om hvordan persepsjon, emosjoner og opplevelser er deler av en læreprosess. Han sier også noe om at erfaringsdeling gjennom kommunikasjon forutsetter en sosial handling og en erkjennelse av denne. Henviser til hva vi skrev i kapittelet om kroppslig læring hvor vi trekker frem kompleksiteten ved kroppslig læring. Der hvor erfaring ikke bare begrenses til den kognitive dimensjonen, men en tilstedeværelse med en «sansende kropp» i samspill med omgivelsene (Dewey, 1997). Vi tolker det slik at samhandlingskompetanse, hvor det å involvere seg i sosiale settinger med et emosjonelt engasjement, er viktig når det gjelder å kommunisere og uttrykke sine meninger. I danseopplæringen forutsettes rammebetingelser som oppleves meningsfulle, og gir mulighet til fysiske møter hvor elevene deler rom og *hverandres kropp* i dansepraksis. Erfaringene som skal deles bør derfor oppleves relevante i forhold til elevenes forventninger om hva en dansepraksis skal innebære.

6.2.3 Didaktisk tilrettelegging av demokratiske prosesser.

Det er innlysende at i en danseopplæring blir kroppen det viktigste verktøyet for utøvelse, og utvikling av kompetanse oppnås gjennom omfattende trening og utvikling av kroppsbevissthet og danseferdigheter. For at dette skal kunne skje fordrer det blant annet en kognitiv kapasitet og kinestetisk sans hos elevene.

Det praktiske arbeidet i vår dansepraksis blir i all hovedsak gjennomført som gruppeundervisning der elevene både skal jobbe individuelt, men også som kollektiv i et fellesskap hvor det sosiale samspillet blir vesentlig (Lave & Wenger, 2012). Våre undersøkelser forutsetter tilgang til et praksisfellesskap, som vi hadde et ønske om skulle være i en dansesal hvor elever og lærere kunne være fysisk tilgjengelig for hverandre. Der spontan samhandling kunne skje gjennom bevegelse, berøring og verbal kommunikasjon. Samtidig å ha muligheten til å formidle, utøve, veilede og lære ved aktive deltagelse i læringsfellesskapet. Det innebærer blant annet en betydning av å finne det vi gjør meningsfullt, og at betingelsene og rammen i vår praksis oppleves som relevant.

Ved planlegging og analyse av vår praksis har vi tatt utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning. I vår tilrettelegging av demokratiske prosesser brukte vi samarbeidsoppgaver hvor erfaringsdeling var viktig. Både gjennom det at man observerer hverandres danseutøvelse i det fellesskapet de er en del av, men også gjennom sosial læring ved refleksjon og kommunikasjon over yrkesutøvelsen. Det å være med på å ta avgjørelser, velge ulike læringsstrategier, samt utvikle et eierforhold rundt egen læringsprosess, ble nevnt som viktig. Ikke minst ble det nevnt som motiverende for elevenes utvikling og læring.

6.3 Endring av rammevilkår og praksisfellesskapets betydning

Med et praksisfellesskap menes et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter, hvor man lærer gjennom regelmessig samhandling over tid (Wenger, 2000). Ved endringen av rammevilkår til digital hjemmeundervisning i 2. aksjon, fikk dette konsekvenser for vår tilrettelegging av undervisningspraksis i sceniske dansefag. Vårt hovedfunn i undersøkelsen er at praksisfellesskapet elevene tilhører oppleves som vesentlig for deres utvikling og læring i sceniske dansefag. Det er likevel ikke nødvendigvis gitt at praksisfellesskapet danseelevne er deltagende i, gir mening og dermed mestringsfølelse i undervisning av sceniske dansefag. Dette kom tydelig frem ved endringer av rammebetingelser som førte til en mindre relevant

og meningsfylt dansepraksis. Betydningen av å kunne være sammen, å utvikle gode relasjoner, både elev-lærer og mellom elever, ble ansett som betydningsfullt i undervisningssammenheng.

Det at man har et samhold til de rundt seg. Det er veldig viktig. For eksempel i en familie, så vil du jo føle deg velkommen. Og du vil jo føle at de setter pris på deg og vil ha deg, og sånn. Og det er jo det samme i dansesal med andre dansere at du vil at de vil ha deg der, og at dere er trygge på hverandre og tørr å utvikle dere, og prøve nye ting. At jeg er trygg på å kunne tørre å utfordre meg selv med andre i nærheten. Og at dem er der til å støtte opp og hjelpe og gi tips (Sitat elev).

Trygghet i omgivelsene og hverandre er vesentlig for elevene, og for å legge til rette for sosial inkludering og demokratiske prosesser, må elevene ha tilgang til et praksisfellesskap hvor det er mulig å kommunisere på grunnlag av fagenes premisser. At vi tilhører en felles virksomhet med gjensidig ansvarlighet med tanke på den praksisen man er deltagende i. Samtidig som fellesskapet består av et felles repertoar som blant annet handlinger, begreper og verktøy som må være til stede (Wenger, 2004). Først da oppleves det sosiale og faglige fellesskapet som meningsfylt. Det blir i tillegg viktig å gi rom for ulikheter, og ha en åpen og støttende kommunikasjon som kan bidra til engasjement blant deltagerne. Det å respektere hverandres ulikheter samt samhandle, kan gi økt opplevelse av tilhørighet til gruppe (Wenger, 2004). Ifølge Wenger oppstår meningsutvekslinger der mennesker møtes, og at det i denne kommunikasjonen kan oppstå både vennskap, glede, og sårhet. Det er viktig å trekke frem at dialogen og samspill med andre også er en kompleks handling hvor også uenigheter, konkurranse og motstand er en del av fellesskapet (Wenger, 2000).

Likevel er det ikke gitt, som nevnt tidligere, at alle praksisfellesskap bidrar til gode sosiale og faglige prosesser. Her mener vi at vi kan se at endring av rammevilkår fikk uheldige konsekvenser for elevenes mulighet for kommunikasjon og gode samhandlingsprosesser samt mulighet for utvikling av danseferdigheter. Viser til funn og det som tidligere er sagt, om Lave Wengers syn på praksisfellesskap, i forhold til at det sosiale og situerte med læring kan gå tapt ved at konteksten endres (Lave & Wenger, 2012).

Selv om elever er involvert i flere ulike praksisfellesskap, med tilhørende deltagelse, utvikling av identitet og mening, utvikler de i dansepraksisen på skolen en felles forståelse for hva praksisfellesskapet innebærer. Dette i forhold til teori, praksis, regler og rutiner, som er gjeldene for akkurat dette fellesskapet. Uten det fysiske rommet tilgjengelig, og med tilhørende

artefakter som speil, barrer, musikkanlegg og egnede gulv, forsvinner vesentlige rammebetingelser for praksisen. Rammebetingelser som gjør det mulig å tilrettelegge for en meningsfylt dansepraksis. I tillegg til dette, er mangelen på tilgang til det sosiale fellesskapet et praksisfellesskap innebærer, hvor samhandling og kommunikasjon er vesentlige faktorer for læring. Det førte til at elevene opplevde dansepraksisen som mindre relevant og meningsfullt i denne perioden.

I dansesalen når du står og ser på en person rett foran deg så opplever du noe helt annet enn du gjør gjennom skjermen, på en måte. Du får hele energien deres når de danser, du kan se det og føle det. Men gjennom skjermen da ser du jo bare noe sånn teknisk greie fordi da kan man jo ikke helt vurdere folk, på grunn av plass og det at man ikke ser alt gjennom skjermen (Sitat elev).

Vi mener dette beskriver hvor viktig det er i kroppslig læring å få sanset rommet og deltakerne, og energien menneskene rundt gir av opplevelser. Denne sensasjonen eller mangel på sådan, kan ha betydning for elevenes opplevelse av motivasjon, mestring og relevans i sceniske dansefag. Elevene var tydelige på at tilgang til kompetanse blant annet ligger gjennom det å observere andres utøvelse, og de uttrykker at dette vil kun skje gjennom fysiske møter, og ikke erstattes ved kun digital kommunikasjon. Merleau-Ponty snakker om hvordan kroppen ikke er i rommet, men bebor rommet.

Man kan således ikke si, at vor krop er i rummet og i øvrigt heller at den er i tiden. Den bebor rummet og tiden (Merleau-Ponty, 1994, s. 93).

Han uttrykker ikke dette nødvendigvis opp mot en dansesal eller et fysisk rom, men vi tenker oss at det kan være et bilde på danseevenes tanker rundt hvilken betydning det eksisterende rommet, og følelsen av kroppen i et meningsfylt rom, kan være. For å kunne erfare en tredimensjonalitet hvor erfaringer blir gjort i forhold til det fysiske rommet, andres kropp, sanseintrykk og fasiliteter, må det skje via et fysisk møte. Ved bruk av digitale verktøy, blir skjermen din «partner» i et todimensjonalt perspektiv. En skjerm er et objekt som ikke beveger seg, den er stasjonær, og vil selvsagt ikke kunne erstatte danseevenes behov for å dele rommet med hverandre.

Vi lærer i ulike fellesskap, og kan dra nytte av og utvikle en forståelse for sammenhenger på tvers av praksisfellesskapet rammebetingelser. Det innbefatter blant annet en betydning av å finne det vi gjør meningsfullt, og at betingelsene og rammen i vår praksis oppleves som relevant. Vår deltagelse i et fellesskap skaper sosiale preferanser, og hvordan vår identitet blir

utviklet innenfor fellesskapets rammer (Wenger, 2000). Refererer igjen til Susanne Ravn sin artikkel, *Dancing Practices: Seeing and Sensing the Moving Body*, og hennes beskrivelse av hvordan kroppen individuelt kan oppleves i utforskning og tilegning av dansemateriale i et fellesskap. Der hvor sansing av kroppen i bevegelse samt bevegelsene i forhold til omgivelsene vi befinner oss i, blir beskrevet som vesentlig (Ravn, 2017).

Elevenes opplevelse av uegnede rom for danseutøvelse og med liten grad av observasjonsmuligheter av andre, i tillegg til mangel på sansefølelser, energien og bevegelsene i og med andre i rommet, uteble. Situasjonen ble oppfattet som teknisk og mindre levende for dem, og ble dermed en mer konstruert praksis.

Koronautbruddet som oppstod fikk dermed store innvirkninger på elevenes læring og livssituasjon. Det å lære i en dansesammenheng er i utgangspunktet en kompleks operasjon. Når undervisningspraksis endres i så stor grad, vil dette få uante konsekvenser for hvordan læring kan skje.

«I en verden som forandrer sig og utvikler stadig mere komplekse forbindelser i et accelererende tempo, er det bestemt berettiget at bekymre sig om læring. Men måske er det vores forestilling om læring, mere end læring i sig selv, der har brug for indtrængende oppmerksomhed, når vi vælger at beskæftige os med det i det omfang, vi gjør i dag» (Wenger, 2012, s. 146).

7.0 Konklusjon og veien videre

Det at de ytre rammebetingelsene må være til stede i undervisning av sceniske dansefag er en selvfølge for at god pedagogisk dansepraksis kan finne sted. Vi har imidlertid oppdaget at praksisfellesskapet spiller en større rolle for elevens mestringsfølelse og motivasjon for læring i sceniske dansefag, enn det vi først hadde sett for oss. Vi tolker elevens uttalelser i undersøkelsen om egen utvikling og motivasjon for læring, at læringsprosessen oppleves som mer meningsfylt i fysisk samhandling med andre. Det er viktig for elevene å kunne speile seg, få støtte, korreksjoner, inspirasjon og bekreftelse. Ikke minst mulighet til å utøve, kommunisere kroppslig og verbalt i en dansepraksis som oppleves meningsfylt for dem.

Vi opplevde perioden med digital hjemmeundervisning som lite tilfredsstillende både faglig og personlig. Det vi derimot ser, og som kan bringe ny forståelse for utvikling av

undervisningspraksis av sceniske dansefag, er at fagenes egenart kom tydeligere frem ved endring av rammevilkår. Vi mener vi har fått et grunnlag for å si noe om dette gjennom elevenes erfaringer og bevisstgjøring av observasjon og demokratiske prosesser. Referer til våre funn som omhandler observasjon som læringsverktøy, hvor elevene anser observasjonslæring, og lærers og medelevers danseutøvelse som betydningsfullt for egen utvikling og mestringsfølelse. Når denne mulighet i stor grad uteble ved digital hjemmeundervisning, tolker vi det dit hen at behovet og ønske om å kunne observere andre som en del av egen kroppslige læring, ble desto mer tydelig. Det samme gjelder for demokratiske prosesser, der det sosiale samspillet, samarbeide og medvirkning i egen læringsprosess, ønskes oppleves i fysisk samhandling. Kommunikasjon med medelever omhandler i denne sammenhengen en anledning til å bidra og motta på et faglige plan, men også å skape gode relasjoner og samhandlingskompetanse med de du omgir deg med. I vår undersøkelse ønsket vi å bruke metoder for å stimulere til sosial samhandling, i kraft av utøvelsen i vår dansepraksis. Dette betyr at øving på sosiale ferdigheter var relatert til oppgaver som omhandlet utvikling av danseferdigheter. Her ble det åpenbart at ved kun digital kommunikasjon, ble kvaliteten på samhandlingen relatert til dansepraksisen svært utfordrende og lite meningsfylt for elevene. Elevene mistet i tillegg tilgang til det sosiale fellesskapet, og den uformelle praten og samværet med hverandre.

Om vi tenker evolusjon, er ungdomshjernen egnet å komme seg ut i verden. Den er laget for å søke nye erfaringer og nye mennesker. Ungdomshjernen er sansesulten og opplevelsesorientert (Skårderud et al., 2012, s. 9).

Vi som lærere opplevde det utfordrende og frustrerende og ikke være fysisk tett på elevene i perioden med digital hjemmeundervisning. Vi var i starten av nedstengings perioden, da 2. aksjon ble iverksatt, og vi ser i ettertid at gjennomføringen bærer preg av dette med hensyn til tilrettelegging av undervisning. Vi hadde tilgang til teknisk utstyr og programvare, men hadde ingen erfaring med digital undervisning i sceniske dansefag. Digital kompetanse heving skjedde samtidig med gjennomføring av både ordinær undervisning og gjennomføringen av 2. aksjon. Vår opplevelse kan beskrives, som Dreyfus & Dreyfus betegner de frem ferdighetsstadiene, fra novise til ekspert (Knud Illeris, 2012, s. 126).

Der følte vi oss som nybegynnere i en situasjon med kun digitale hjelpemidler, og dette førte til en del prøving og feiling underveis. Vi mener likevel denne opplevelsen av kaos, gjør oss mer ydmyke og bringer større forståelse for hvordan elevene kan oppleve «ukjente farvann»

med hensyn til læring og ulike undervisningssituasjoner. Samtidig som det får oss skjerpet og problemløsende med tanke på å finne gode løsninger for elevene.

I ettertid ser vi at vi kunne ha brukt mer tid til refleksjon og evaluering av 1. aksjon før vi iverksatte 2. aksjon. Da hadde vi fått mer erfaring med undervisning over digitale plattformer som kunne hatt betydning for kvaliteten på gjennomføringen av aksjonen. Tilretteleggingen bar preg av en oppgave-rettet praksis hvor vi ikke deltok i elevenes læringsprosess i like stor grad som vi var vant til. Vi ble vi i større grad prisgitt det materiale vi fikk tilsendt fra elevene. Det betyr at vi ikke fikk samme oversikt over elevenes behov for oppfølging og veiledning underveis. Dette gjelder ikke bare den faglige oppfølgingen, men også den personlige kommunikasjon og kontakten med hver enkelt elev. Det opplevdes lite tilfredsstillende for oss. Som elevene beskrev var det krevende å være danseelev med de nye rammebetingelsene pandemien medførte, og her deler vi erfaringene med våre elever. Vi erfarte i tillegg at første oppgaven vi gav i 2. aksjon var for kompleks med hensyn til de endrede rammebetingelsene var til stede.

Det ble liksom så halvveis eller sånn fordi plutselig kommer foreldre og katter. I dansesalen blir man isolert fra ute-verden og da er det mye lettere å ha 100 prosent fokus på det du gjør (sitat elev).

I vår pedagogisk aksjonsforskning har vi samarbeidet systematisk om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av våre gjennomførte økter i aksjoner. Vi har reflektert og diskutert og samlet betydningsfull empiri som kan føre til endringer i vår praksis. Det vi derimot ser med hensyn til vår 1. aksjon, er at vi ikke var så bevisst på hvordan vi selv observerte observasjonsøktene. Vi skrev feltnotater, men ser i ettertid, at disse ble for usystematiske med tanke på å hente ut konkrete observasjonsbeskrivelser. Her var vi opptatt av elevenes opplevelse og gjennomføring av øktene, og overså i noen grad vår egen rolle som forskere i deltagende observasjon. Henviser til Fangen, som beskriver utfordringen med å kombinere det å innhente informasjon om deltagerens opplevelse av virkeligheten, og det å faktisk observere hva som *gjøres* av deltagerne i sine handlinger (Fangen, 2010). Dette kan føre til unøyaktighet i vår tolkning av situasjonen, men også føre til at vi mister verdifull informasjon over helhetsbilde.

Vi mener resultatet i undersøkelsen kan gi ny forståelse for hvilke rammebetingelser som må være til stede i undervisning av sceniske dansefag. Ikke minst få frem hva elevene opplever som meningsfylt med tanke på egen utvikling og læring i arbeid med observasjon og

demokratiske prosesser. Læringsprosessene er mer transparente ved fysisk tilstedeværelse i en dansesal, og vi får tilgang til hverandres ressurser i større grad. Dette er vesentlig for relevant opplæring i sceniske dansefag. Vi har vært tydelige på at vi ikke har vurdert elevenes utvikling av dansefaglig kompetanse i fagene i denne undersøkelsen, men ønsket å undersøke hva relevant undervisningspraksis i scenisk dans kan innebære. Her ser vi at det hadde vært naturlig for oss, i en eventuell 3. aksjon, og sett nærmere på det konkrete læringsutbytte i forhold til prosjektet tematikk. Vi har bevisstgjort hvordan elevene kan få en bedre forståelse for hvordan de kan lære av hverandre, og hvordan de kan reflektere og formidle erfaringer knyttet til både individuelle og kollektive oppdagelser. Vi ønsket å legge til rette for selvstendige valg med hensyn til at elevene kan være problemløsende og delaktige i praksisfellesskapet de tilhører. Tradisjonelt sett har læreren hatt en ledende rolle i innlæring av danseferdigheter, spesielt i klassisk ballett og jazzdans.

Vårt utgangspunkt og vårt engasjement som dansepedagoger er å se nærmere på hvordan elevene kan bidra som ressurser i praksisfellesskapet, der vi stimulerer og gir muligheten for at elevene både kan være bidragsyttere og mottagere i læringsprosessen i sceniske dansefag. Vi har hatt et kritisk blikk på egen undervisningspraksis og tradisjon, ved å belyse elevenes erfaringer i det praktiske arbeidet i utviklingen av danseferdigheter. I tillegg har vi prøvd ulike undervisningsmetoder for å oppdage nye måter å tilrettelegge undervisningen på. Noe som vi hadde som mål, men som vi ikke fikk prøvd ut i en ordinær undervisningssituasjon. Dette er, som nevnt, interessant å følge opp videre i fremtidige utviklingsarbeid.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss nye perspektiver og betraktninger rundt egen undervisning og yrkespraksis, ved at vi har kunnet fordype oss i temaer vi finner spennende. Vi mener at vi har fått større forståelse for elevenes opplevelser ved å ta del i deres erfaringer med «ett forskende blikk» inn i undervisningssituasjonen. Alt i alt har vi sett hva som kan være betydningsfulle faktorer i vår praksis, og hva som må ligge til rette for at opplæringen skal føles meningsfull for elevene. Vi ser at funnen i undersøkelsen kan bidra til at danseopplæringen i sceniske dansefag, spesielt med tanke på implementering av nye lærerplaner, kan gi oss nye innfallsvinkler til det å lære og om læring generelt. I vår analyse mener vi å se at tilrettelegging av observasjon og demokratiske prosesser i sceniske dansefag kan utvikle ferdigheter som verdsettes i fremtiden. Dette knyttet til kognitiv, kritisk og kreativ tekning samt utvikling av praktiske og sosiale ferdigheter. Referer til OECDs rapport, *The future of education and skills 2030* (OECD, 2021).

Fagfornyelsen gir oss en mulighet til å stake ut en ny kurs, utfordre våre tradisjoner, og utvikle nyttige verktøy og metoder for økt forståelse for faglig innhold og dannende perspektiver i opplæringen. Vi mener å se at lærerplanene gir rom for demokratiske prosesser i sceniske dansefag hvor elevene kan bli mer delaktige i egen læringsprosess. Noe vi mener er vesentlig for elevenes utvikling, motivasjon og mestringsfølelse. Gjennom et kontinuerlig arbeidet, tilrettelegging og nysgjerrighet, vil vi sannsynligvis gi elevene et godt utgangspunkt for fremtidens krav og forventninger. Ikke kun med tanke på det faglige plan, men som mennesker i samspill med omgivelsen.

Vi bliver dem vi er, ved at kunne spille en rolle i de engagementsrelationer, der konstituerer vores fællesskab (Wenger, 2004, s. 177)

Litteraturliste

- Alstad, A. M. L. & Jacobse, S. M. (2020). *Å løfte og bli løftet: En kvalitativ undersøkelse om individuell utvikling og prestasjon i kolektivt samspill* [Masteroppgave, Oslo Met Storbyuniversitetet]. Oslo.
- Andersen, R., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T. & Tønne, r. A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring* (Fafo-rapport 2021:09). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/handtering-og-konsekvenser-av-koronautbruddet-for-videregaende-opplaering>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Blichfeldt, M. E. (2019). *The sexual Sublimation of the Ballerina* [Masteroppgave, NTNU].
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Britt Postholm, M., Amble, N. & Sylte, A. L. (2017). *Aksjonsforskning I Norge : Teoretisk Og Empirisk Mangfold*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- D, C. P., Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. & Wertsch, J. V. (1979). *L. S. Vygotsky: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* [166].
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring : en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforl.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.
- Eeg-Tverbakk, C., Torvik, E., Mæland, S., Fiskvik, A. M. & Haraldsen, H. M. (2010). *Dans, estetikk og samfunn : 1 og 2* (Bokmål/nynorsk[utg.]. utg.). Tell.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Engelsrud, G. (2002). FORUM: Kroppens gyldighet i kvalitativ forskning. Et eksempel. *Nordic studies in education*, 22(1), 13-24.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Bd. 15). Universitetsforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Glad, Å. L. & Egeberg, I. (2012). *Dans på timeplanen : fagdidaktisk grunnbok* (2. utg. utg.). Tell.
- Goffman, E., Risvik, K. & Risvik, K. (1992). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik* (Ny utg. utg.). Pax.
- Grasmo, N. M. (2006). *Den estetiske erfaring : en analyse av begrepet sanselig klokskap*. N.M. Grasmo.
- Grunnskolerådet/Norsk kulturråd. (1991). *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hammergren, L. (2016). Att tala - att dansa: om metaforens betydelse inom danspedagogik. I(Bd. 7, s. 18).
- Hansteen, V. (Red.). (1989). *Historien om norsk ballett*. Universitetsforlaget.
- Haraldsen, H. M. (2006). Estetisk kompetanse som et viktig ledd i et nasjonalt kunnskapsløft. *Pedagogisk profil, 2/2006*.
- Haraldsen, H. M. (2019). Thriving, striving, or just surviving?: A study of motivational processes among elite junior performers from sports and performing arts. I.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugland, T. & Nordgård, A. (2014). *To læringsperspektiv i jazzdans: fra formidlingspreget danseundervisning til prosessorientert læringsfokus* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oslo.
- Haugseth, J. F. (2021). *Ungdomstid med smitteverntiltak-en sammenligning av unges egenrapporterte livskvalitete i Norge/Sverige våren 2020* (BULKIS-rapport 1/21). NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2726290/Haugseth%2B-%2BBULKIS-rapport%2B1-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Hooshider, A. N. (2014). *Dansundervisning som førkroppsligad multimodal praktik-en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisningen*.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012). Erfaringslæring- processen og det strukturelle grunnlag. I D. A. Kolb (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-315).
- Klaus, N. & Jacob, K. (2017). Blinde pletter i den synlige læring - Kritiske kommentarer til «Hattierevolutionen. *Nordic studies in education*, (1), 3-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped (Lillehammer)*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kolb, D. A., Rubin, I. M. & McIntyre, J. M. (1986). *Organisasjons- og ledelsespsykologi : basert på erfaringslæring*. Universitetsforlaget.
- Korsnes, O., Andersen, H. & Brante, T. (1997). *Sosiologisk leksikon*. Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Verdier og prinsipper for opplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/prinsipper-for-opplaringen-utgatt/elevmedverknad/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situeret læring- legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Læringsløp Drammen. (2021). *Meads speilingsteori* [Modell]. [Modell på Meads speilingsteori]. <https://soseplan.no/modeller-og-verktoy/vaere-sammen/kommunikasjon-og-samspill/speilingsteori-og-perspektivtaking/>
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet : fra et socialbehavioristisk standpunkt*. Akademisk Forl.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- NODA. (2021). Norske dansekunstnere. <https://norskedansekunstnere.no/about/kontakt-hvem-er-vi>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?isfilteropen=True&term=NOU+2015%3A+8>

- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberdt og motivert*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?isfilteropen=True&term=NOU+2018%3A15>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?isfilteropen=True&term=NOU+2019%3A+25>
- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansekrav III - Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/?ch=3>
- OECD. (2021). *The Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Ravn, S. (2017). Dancing Practices: Seeing and Sensing the Moving Body. *Body & society*, 23(2), 57-82.
<https://doi.org/10.1177/1357034X16677738>
- Román, G. (2010). Dansens Lärande-Minne, Mästerlära och kropp. *Nordic Journal* 2.
<https://www.nordicjournalofdance.com/DansensLarande.pdf>
- Rothmund, I. V. (2020). Daring in dance—Bachelor Students in Dance Developing Life Skills for the 21st Century. *Nordic Journal of Dance*, 11(2), 30-40. <https://doi.org/10.2478/njd-2020-0011>
- Schön, D. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.), (s. 630 s.). Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skårderud, F., Sommerfeldt, B. & Fonagy, P. (2012). Den reflekterende kroppen. *Mellanrummet-Nordisk tidsskrift för barn och ungdomspsykioterapi*, 26.
<https://www.mellanrummet.net/nr26-2012/Artikel-Den-reflekterande-kroppen.pdf>
- St meld 28. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- St meld 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1989). *Gruppeprosesser : læring og samarbeid i grupper* (2. utg., ny og rev. utg. utg.). Universitetsforl.
- Stortingsmelding nr. 28. (2015-2016, c2008). *Fag-fornyelse-forståelse*. I(s. XIII, 257 s.). Sense Publishers.
- Svendal, S. Ø. & Nilsson, E. K. (2016). *Bevegelser : norsk dansekunst i 20 år*. Skald.
- Sylte, A. L. (2015). Yrkespedagogiske perspektiver. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), (s. 270 s.). Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I (s. 443-462). Cappelen Damm akademisk.
- Sylte, A. L. (2018). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforl.
- Torgersen, A. (2018). *Kinnetic Awareness som transformativ danse og bevegelsesdidaktikk: fra instrumentell til eksistensiell kropp* [Doktoravhandling, Universitetet i Sørøst Norge].
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i scenisk dans* (DAN2-01).
<https://www.udir.no/kl06/dan2-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i scenisk dans fordypning* (DAN4-01).
https://www.udir.no/kl06/dan4-01/hele/komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Innføring av nye læreplaner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i scenisk dans* (DAN02-02).
<https://www.udir.no/lk20/dan02-02>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed. utg.). Routledge.
- Viken Fylkeskommune. (2021). *Rammeverk for læring og ledelse i Vikenskolen*. Hentet 15.05 fra
<https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/rammeverk-for-vikenskolen/>
- Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I (s. s. 151-161). Roskilde Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Wenger, E. (2012). 49 tekster om læring. I K. Illeris (Red.), (s. 630 s.). Samfundslitteratur.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. H. (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt? *På Spissen/Dance Articulated*, 5(2). <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2636434/Engelsrud%2bPa%2bSpissen%2b2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Vedlegg 1

Informasjon om deltagelse i masterprosjekt våren 2020

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle nye metoder for god undervisningspraksis i sceniske dansefag i videregående opplæring.

Formål

I forbindelse med vår masterutdanning i Yrkespedagogikk (MAYP5900) som vi tar ved Oslo Met-storbyuniversitetet, skal vi våren 2020 gjennomføre ulike undervisningsopplegg/aksjoner for å utforske nye metoder for god undervisningspraksis i sceniske dansefag i videregående opplæring.

Vår problemstilling for masteroppgaven er;

«Hvordan utvikle tradisjonell danseopplæring i sceniske dansefag i videregående opplæring i tråd med fagfornyelsen?»

Vi tar utgangspunkt i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK06). Vi har spesielt sett på hva som er skrevet om et av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, demokrati og medborgerskap. Vi ønsker å utforske nye læringsstrategier hvor elevmedvirkning står sentralt. Her vil vi spesifikt se nærmere på demokratiske prosesser og observasjon som metode.

Prosjektet vil gjennomføres på to ulike skoler i Viken. Deltagerne vil være lærere ved de ulike skolene, og samtlige elever i VG2, programområdet dans ved MDD.

Ansvarlig institusjon for studentprosjektet er Oslo Met - storbyuniversitetet, institutt for yrkesfaglærerutdanning.

Gjennomføring:

Vi vil i løpet av januar 2020 gjennomføre en spørreundersøkelse hvor lærere som underviser i sceniske dansefag, samt elever i VG2 deltar. Undersøkelsen vil være digital (Google forms) og varer i cirka 15 minutter. Gjennomføringene vil for elevenes del skje på egen pc i en undervisningstime. Lærere i sceniske dansefag vil få spørreundersøkelsen tilsendt på e-post. Målet med spørreundersøkelsen er å kartlegge deltagerens opplevelse av opplæringen i scenisk dans. Dine svar fra spørreundersøkelsen vil bli registrert elektronisk.

Vi planlegger å gjennomføre 3 undervisningsopplegg/aksjoner i vår undervisning våren 2020. I undervisningsoppleggene ønsker vi at både vi som forskere i egen praksis, og elever, er med i prosessen med å utvikle ny undervisningspraksis. Det er viktig å presisere at dette ikke kommer i tillegg til ordinær undervisning, men som en integrert del av opplæringen i sceniske dansefag.

Deltagelsen for elevene vil også innebære observasjon av medelever og lærer, samarbeidsoppgaver, skriving av logg, videoopptak og gruppeintervju i etterkant av endt undervisningsopplegg/aksjon. Dette blir vårt utgangspunkt for innsamling av vårt datamateriale.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Da vil heller ikke din deltagelse i videoopptak og gruppeintervju analyseres i vårt prosjekt. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg som elev hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- I tillegg til vi som studenter har vår veileder ved Oslo Met, Ann Lisa Sylte, tilgang til opplysningene.
- Lydopptak gjøres med diktafon-app knyttet til Universitetet i Oslo sitt nettskjema. Her lagres det i 90 dager. Etter det vil anonymiserte transkriberinger oppbevares kryptert på en privat pc uten nettilgang. Dataen blir lagret sikkert og behandlet konfidensielt.
- Datamateriale fra intervju, spørreskjema og logger vil bli anonymisert og slettes etter transkribering. Det samme vil film/video fra undervisning. Her er det vi som lærere som filmer med egen telefon/I Pad. Dette vil bli slettet etter bruk. Navnet ditt eller annen informasjon om deg vil ikke komme frem i datamateriale. Det vil heller ikke gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven når den publiseres. Andre typer publikasjoner basert på innhentet materialet, kan ikke gjøres uten samtykke fra deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01. 06 2021. Etter dette vil alle personopplysninger og eventuelle videoopptak gjort i forbindelse med dette forskningsprosjektet slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met- Storbyuniversitetet har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Guri Kolseth eller Hedda C. Bergh. Prosjektansvarlige studenter ved Master i Yrkespedagogikk, Oslo Met.
guri.kolseth@rud.vgs.no, hedda10.bergh@bfk.no
- Ann Lisa Sylte. Veileder ved Oslo Met. asylte@oslomet.no
- Personvernombud Nina Hestnes, Forsknings og utviklingsansvarlig ved Oslo Met.
ninahe@oslomet.no
- NSD-norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Vi håper du finner prosjektet interessant, og har lyst til å delta.

Med vennlig hilsen

Guri Kolseth og Hedda C. Bergh

Masterstudenter ved Oslo Met-storbyuniversitetet.

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan utvikle tradisjonell danseopplæring i sceniske dansefag i videregående opplæring i tråd med fagfornyelsen?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju (gjelder elever)
- å delta i praktisk gjennomføring (danseklasse) og loggskrivning (gjelder elever)
- å delta i spørreundersøkelse (gjelder elever og lærere)
- bruk av lydopptak som krypteres automatisk, anonymiseres ved transkribering og slettes etter transkribering (gjelder elever).
- bruk av videopptak som anonymiseres ved transkribering og slettes etter bruk. (gjelder elever)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, cirka 01.06 2021.

Signatur prosjektdeltaker, dato

Signatur foresatte til prosjektdeltaker under 18 år, dato

Vedlegg 2

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 703921 er nå vurdert av NSD.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at elever 17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Samtykke fra foresatte vil fungere som et forskningsetisk samtykke. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Google forms er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen er godkjent av behandlingsansvarlig institusjon og oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3

Intervjuguide spørreundersøkelse elever:

1. Beskriv hvilken dansebakgrunn du hadde før du begynte på videregående skole?
2. Når du er i en dansetime på skolen i enten klassisk ballett, jazzdans eller moderne danse/samtidsdans, prøv og beskriv hva du som regel observerer i dansetimen.
3. Tenk tilbake på hvordan du observerer lærer og medelever når de utøver dans. Hva observerer du da? Kom med konkrete eksempler.
4. Hvilken erfaring har du med å observere og gi tilbakemeldinger til medelever når de utøver dans? Kom med konkrete eksempler.
5. Hva kan du lære av å se på lærer og medelever når de utøver dans? Kom med konkrete eksempler.
6. Hvordan kan medelever lære av å observere deg? Kom med konkrete eksempler.
7. Tenk tilbake på en danse-klasse du har vært igjennom. Har du noen konkrete eksempler på hvordan dere har jobbet med demokratiske prosesser?
8. På hvilken måte mener du at demokratiske prosesser kan utvikle deg som danseelev? Kom med konkrete eksempler.

Vedlegg 4

Intervjuguide spørreundersøkelse lærere:

1. Har du noen spesielle fokusområder som er viktig for deg som pedagog med tanke på undervisning av scenisk dans i videregående opplæring?
2. Har du gjort deg noen tanker om hvordan observasjon som metode kan benyttes i din undervisning av sceniske dansefag? Kom med konkrete eksempler.
3. Hva mener du elevene kan lære ved anvendelse av observasjon som metode i undervisning av sceniske dansefag? Kom med konkrete eksempler.
4. Hvilke erfaringer har du med å anvende demokratiske prosesser i din undervisning av sceniske dansefag? Kom med konkrete eksempler.
5. På hvilken måte mener du elevene kan lære av at demokratiske prosesser vektlegges i undervisning av sceniske dansefag? Kom med konkrete eksempler.

Vedlegg 5

Observasjonsskjema

Scenisk dans 1

Hovedområdet jazzdans og klassisk ballett

Målet er at elevene skal kunne:

- vise grunnleggende teknikk i klassisk ballett og jazzdans

Kort beskrivelse av 1. aksjon- Bevisstgjøring i observasjon av hverandre i utøvelsen av klassisk ballett og jazzdans

Tema: Plassering av armer 1. økt (ulike kombinasjoner i jazzdans og klassisk ballett)

1. Hva observerer du i forhold til armplassering/bruk av armer i kombinasjonen?
Skriv ned korte stikkord på hvordan dine medelever anvender armene i kombinasjonen.
 - **Første observasjon- runde:**
 - **Andre observasjon- runde:**
2. Hva mener du er viktig å fokusere på i forhold til armplassering i kombinasjonen?
3. Hva kan du lære i forhold til plassering av armer ved å observere medelever i kombinasjonen?

Tema: Fot-arbeide, bruk av føtter, 2. økt og 3. økt. (ulike kombinasjoner i øktene)

1. Hva observerer du i forhold til bruk av føtter i øvelsen/kombinasjonen?
Skriv ned korte stikkord på hvordan dine medelever anvender føtter i øvelsen/kombinasjonen.
 - **Første observasjon- runde:**
 - **Andre observasjon- runde:**
2. Hva mener du er viktig å fokusere på i forhold til bruk av føtter i den gitte øvelsen/kombinasjonen?

3. Hva kan du lære i forhold til hvordan bruke føtter ved å observere medelever i den gitte øvelsen/kombinasjonen?

Tema: Plassering (balansering av kroppsdel) i 4. økt.

1. Hva observerer du i forhold til bruk av plassering i kombinasjonen?
Skriv ned korte stikkord på hvordan dine medelever anvender plassering i vals og piruett kombinasjonen.
 - **Første observasjon- runde:**
 - **Andre observasjon- runde:**
2. Hva mener du er viktig å fokusere på i forhold til bruk av plassering i den gitte kombinasjonen?
3. Hva kan du lære i forhold til plassering ved å observere medelever i kombinasjonen?

Vedlegg 6

Intervjuguide 1. gruppeintervju

Gjennomføring av gruppeintervju på elevgruppe i VG2 i faget scenisk dans i videregående opplæring. Intervjuformen er halvstrukturert med planlagte temaer og spørsmål, men rekkefølgen kan endres i løpet av intervjuet. Læreren leder intervjuet og kan stille oppfølgingsspørsmål.

Målet med gruppeintervjuet er innhente data fra elevene om hvordan de opplevde aksjonen og videre arbeid med undervisningsopplegget i scenisk dans, vedrørende observasjon som metode. I tillegg ønsker vi å undersøke i hvilken grad elevene har opplevd læringsutbytte ved å observere sine medelever.

Problemstilling:

Hvordan utvikle tradisjonell danseopplæring i videregående opplæring i tråd med fagfornyelsen knyttet til demokrati og medborgerskap.

Informasjon til elever før gjennomføring:

Introduksjon: Intervjuet handler om hvordan du opplever undervisningsopplegget i denne perioden i sceniske dansefag med tanke på overnevnte tema.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Opptak av intervju: Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og transkribert. Hvis det er ønskelig, kan transkripsjonen sendes til deg til gjennomlesning. Lydfilen vil bli slettet etter dette.

Tid: Intervjuet vil maks ta 20. min.

I gruppeintervjuet er det viktig at alle stemmer kan bli hørt. Du kan rekke opp hånda når du vil si noe, slik unngår vi at noen snakker i munnen på hverandre.

Som forberedelse kan du tenke igjennom observasjonsøktene vi har hatt i dansetimene, og om det er noe du mener kan være fint å dele med de andre. Her er vi åpne for alle innspill.

Ingenting er dumt i denne sammenheng.

Læreren leder intervjuet og kan stille oppfølgingsspørsmål.

Spørsmål til elever:

1. Hvordan har dere opplevd dansetimene vi har vært igjennom i forhold til observasjonsøktene vi har jobbet med?
 - Var det noe du opplevde som positivt?
 - Var det noe du opplevde som negativt?
2. Etter å ha jobbet med observasjon, har dere oppdaget noe nytt i forhold til det å observere?
 - Hva kan det være eventuelt?
3. Lærte du noe av å observere medelevene dine? Kom med eksempler.

4. Dere har nå observert grunnleggende prinsipper som armføring, fotarbeid og plassering. Kan dere tenke litt igjennom om det var noen av disse prinsippene som var enklere å observere enn andre?
 - Hva var eventuelt utfordrende å observere?

5. Vil du si at du har blitt mer bevisst når det gjelder observasjon av dine medelever etter disse øktene?

Vedlegg 7

Spørsmål elevlogger i 2. aksjon

Loggskjema i 1. økt

Tema for økten er demokratiske prosesser og digitale verktøy.

Besvar spørsmålene under:

1. a) Hvordan opplevde du å samarbeide digitalt om oppgaven?
b) Møtte dere i gruppen noen utfordringer i denne formen for samarbeid?
2. Forklar hvordan dere i praksis videreutviklet dansematerialet i oppgaven?

Loggskjema for 2. økt

Tema for økten er demokratiske prosesser, gi og motta tilbakemeldinger, der bruk av digitale verktøy benyttes.

Kompetansemål

- Formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet

I klassisk ballett skulle gruppen velge eget kompetansemål

Besvar spørsmålene under:

1. a) Hvordan opplevde du å samarbeide digitalt om oppgaven med hensyn til å gi og motta tilbakemeldinger på utførelsen av piruett øvelsen?
b) Hvilke tilbakemeldinger ga dere til gruppen dere observerte?
c) Hvilke tilbakemeldinger fikk dere av samarbeidsgruppe?
2. Møtte dere i gruppen noen utfordringer i denne formen for samarbeid?
3. Forklar hvordan dere i praksis gjennomførte det å gi og motta tilbakemeldinger av dansematerialet?

Loggskjema i 3. og 4. økt

Tema for økten er demokratiske prosesser, observasjon, gi og motta tilbakemeldinger, der digitale verktøy benyttes.

Kompetansemål

- Formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet

Besvar spørsmålene under:

1. a) Hvilket fokusområde ville du at medelev skulle observere?
b) Hvilke tilbakemeldinger fikk du fra din medelev?
2. Hva skulle du observere i øvelsen til din medelev?
a) Hvilke tilbakemeldinger ga du?
3. Hvordan opplevde du å samarbeide digitalt om oppgaven med hensyn til å:
 - observere medelev?
 - gi tilbakemeldinger til medelev?
 - motta tilbakemeldinger av medelev?
4. Forklar hvordan dere i praksis gjennomførte det digitale samarbeidet.

I klassisk ballett

1. Valg av øvelse du vil ha tilbakemeldinger på:
a) Valg av fokusområder du vil medelev skal observere:
b) Hvilke tilbakemeldinger fikk du?
2. Hvilken øvelse valgte din medelev?
a) Hva skulle du observere i øvelsen?
b) Hvilke tilbakemeldinger ga du?
3. Hvordan opplevde du å samarbeide digitalt om oppgaven med hensyn til:
 - å observere medelev:
 - å gi tilbakemeldinger til medelev:
 - å motta tilbakemelding fra medelev:
4. Forklar hvordan dere i praksis gjennomførte det digitale samarbeidet

Loggskjema 5. økt

Logg på bakgrunn av oppgave med vekt på demokratiske prosesser der digitale verktøy benyttes i undervisningen. Tema er å anvende terminologi i utvikling av en øvelse i Center.

Besvar spørsmålene under individuell og send til lærer.

1. Beskriv hvordan du opplevde å samarbeide digitalt om terminologioppgaven?
2. Forklar hvordan dere i praksis gjennomførte det digitale samarbeidet.

Vedlegg 8

Spørsmål i refleksjonsnotat

Individuell logg/refleksjonsnotat i perioden med digital danseundervisning uke 12-19 våren 2020:

Vi har i denne perioden med digital undervisning (uke 12-19) jobbet med ulike temaer i ulike økter i ballett/jazzdans. Vi har sett nærmere på hvordan vi kan jobbe med demokratiske prosesser og observasjon av lærer og medelever ved bruk av digitale verktøy. Dere har også gitt og mottatt tilbakemeldinger til hverandre samt fått jobbet med terminologi i en samarbeidsoppgave.

Besvar spørsmålene under, og skriv så utfyllende du kan. Leveres inn på ITs.

1. Hvordan har du generelt opplevd undervisningen av praktiske dansefag med hensyn til digital undervisning i denne perioden?
 - Hva har eventuelt vært utfordrende med denne formen for undervisning?
 - Hva har eventuelt vært positivt med denne formen for undervisning?
2. Dere har jobbet på ulike digitale læringsplattformer som ITs learning og Teams. Hvordan har du opplevd de ulike læringsplattformenes egnethet med hensyn til å tilrettelegge for gjennomføring av praktisk danseundervisning?

Its Learning:

- Hva har eventuelt vært utfordrende?
- Hva har eventuelt vært positivt?

Teams:

- Hva har eventuelt vært utfordrende?
- Hva har eventuelt vært positivt?

3. Er det noen andre digitale plattformer du og/eller gruppen din har benyttet i forbindelse med oppgavene? Nevn navn på plattform, og hva den eventuelt har blitt benyttet til.
4. Hvordan har dere opplevd danseundervisningen i jazzdans/scenisk dans 1 med hensyn til digital undervisning i denne perioden?
 - Var det noe du opplevde som positiv?
 - Var det noe du opplevde som utfordrende?

5. Hvilke undervisningsmetoder med digitale verktøy mener du har fungert med hensyn til å få utbytte av undervisningen?
Med undervisningsmetoder, mener vi f.eks. samarbeidsoppgaver, individuelle oppgaver, loggskrivning, filming av dansemateriale, deling av dansemateriale/observasjon av hverandre, oppgaver med tilbakemeldinger osv.
- Kan du beskrive hvilke undervisnings metoder som har fungert best for deg?
 - Kan du beskrive hvilke undervisnings metoder som har vært utfordrende?
6. Hvordan har dere opplevd å jobbe med demokratiske prosesser (samarbeidsoppgaver) via digitale plattformer?
- Møtte dere noen utfordringer i denne formen for samarbeid?
 - Har dere oppdaget noe nytt i forhold til det å samarbeide digitalt kontra det å samarbeide fysisk? Eventuelt hva?
 - Hva mener du er den største forskjellen med det å samarbeide digitalt kontra det å samarbeide ved å møtes fysisk?
7. Beskriv hvordan har du opplevd det å observere andres utøvelse av **dansemateriale via skjerm (live på skjermen)?**
8. Beskriv hvordan har du opplevd det å observere andre via **filmer/videosnutter du har mottatt?**
9. Hvordan har du opplevd det å måtte danse foran skjerm og sende video av deg selv til andre? Forklar dette nærmere.
10. Dere har jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger ved å observere hverandres utførelse gjennom deling av videoer og visning av materiale på skjerm.
- Hvordan vil du si at du får observert medelever gjennom digitale visninger?
 - Hva har eventuelt vært utfordrende med å observere hverandre på denne måten?

Vedlegg 9

Intervjuguide gruppeintervju 2. aksjon

Gjennomføring av gruppeintervju på elevgruppe i VG2 i faget scenisk dans i videregående opplæring. Intervjuformen er halvstrukturert med planlagte temaer og spørsmål, men rekkefølgen kan endres i løpet av intervjuet. Forsker/lærer leder intervjuet og kan stille oppfølgingsspørsmål.

Målet med gruppeintervjuet er innhente data fra elevene om hvordan de opplevde aksjonen og videre arbeid med undervisningsopplegget i scenisk dans, vedrørende observasjon som metode og demokratiske prosesser ved bruk av digital undervisning. I tillegg ønsker vi å undersøke i hvilken grad elevene har opplevd mestring ved å jobbe med disse temaene.

Problemstilling:

Hvordan kan man gjennom didaktisk tilrettelegging utvikle tradisjonell danseopplæring under ulike rammefaktorer i sceniske dansefag i videregående opplæring i tråd med fagfornyelsen?

Informasjon til elever før gjennomføring:

Introduksjon: Intervjuet handler om hvordan du opplever undervisningsopplegget i denne perioden i ballett/sceniske dansefag med tanke på de digitale undervisningsøktene du har hatt.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Opptak av intervju: Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og transkribert. Hvis det er ønskelig, kan transkripsjonen sendes til deg til gjennomlesning. Lydfilen vil bli slettet etter dette.

Tid: Intervjuet vil cirka 15. min.

I gruppeintervjuet er det viktig at alle stemmer kan bli hørt. Vi vil dele klassen inn i to grupper, altså gjennomføre intervjuet i to puljer, slik at alle får mulighet til å dele sine erfaringer. Du kan rekke opp hånda når du vil si noe. Slik unngår vi at noen snakker i munnen på hverandre. Som forberedelse skal du ha skrevet og levert et refleksjonsnotat hvor du kan tenke gjennom øktene vi har hatt i dansetimene i denne perioden (uke 12-19), og reflekter rundt spørsmålene du får. Samtidig tenk over om det er noe du mener kan være fint å dele med de andre i gruppeintervjuet. Vi er åpne for alle innspill, ingenting er dumt i denne sammenhengen. Læreren leder intervjuet, og kan stille oppfølgingsspørsmål.

Spørsmål til elever:

Innledning:

Vi har i denne perioden med digital undervisning (uke 12-19) jobbet med ulike temaer i ulike økter i ballett/jazzdans. Vi har sett nærmere på hvordan vi kan jobbe med demokratiske prosesser og observasjon av lærer og medelever ved bruk av digitale verktøy. Dere har også gitt og mottatt tilbakemeldinger til hverandre samt fått jobbet med terminologi i en samarbeidsoppgave.

1. Hvordan har dere opplevd danseundervisningen i ballett/scenisk dans 1 med hensyn til digital undervisning i denne perioden?

- Var det noe du opplevde som positiv?
 - Var det noe du opplevde som utfordrende?
2. Hvilke undervisningsmetoder med digitale verktøy mener du har fungert med hensyn til å få utbytte av undervisningen?
Med undervisningsmetoder, mener vi f.eks. samarbeidsoppgaver, individuelle oppgaver, loggskrivning, filming av dansemateriale, deling av dansemateriale/observasjon av hverandre, oppgaver med tilbakemeldinger osv.
- Kan du beskrive hvilke undervisnings metoder som har fungert best for deg?
 - Kan du beskrive hvilke undervisnings metoder som har vært utfordrende?
3. Hvordan har dere opplevd å jobbe med demokratiske prosesser (samarbeidsoppgaver) via digitale plattformer?
- Møtte dere noen utfordringer i denne formen for samarbeid? Kom med konkrete eksempler
 - Har dere oppdaget noe nytt i forhold til det å samarbeide digitalt kontra det å samarbeide fysisk? Eventuelt hva?
 - Hva mener du er den største forskjellen med det å samarbeide digitalt kontra det å samarbeide ved å møtes fysisk?
4. Hvordan har du opplevd det å observere andres utøvelse av **dansemateriale via skjerm (live på skjermen)?**
5. Beskriv hvordan har du opplevd det å observere andre via **filmer/videosnutter du har mottatt?**
6. Hvordan har du opplevd det å måtte danse foran skjerm og sende video av deg selv til andre? Forklar dette nærmere.
7. Dere har jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger ved å observere hverandres utførelse gjennom deling av videoer og visning av materiale på skjerm.
- Hvordan vil du si at du får observert medelever gjennom digitale visninger?
 - Hva har eventuelt vært utfordrende med å observere hverandre på denne måten?
 - Hva har eventuelt vært positivt med å observere hverandre på denne måten?
8. Har digital danseundervisning i ballett/jazzdans bidratt til mestring/læringsutbytte?
- Med hensyn til utvikling av grunnleggende prinsipper/danseferdigheter:
 - Med hensyn til demokratiske prosesser (samarbeidsoppgaver):
 - Med hensyn det å observere hverandres arbeid via digitale verktøy som undervisningsmetode:
 - Med hensyn til å gi og motta tilbakemeldinger via digitale verktøy:

Vedlegg 10

Intervjuguide dybdeintervju

Innledende spørsmål:

1. Husker du hvorfor du først startet å danse?
2. Kan du prøve å beskrive hva dans betyr for deg?
3. Hva motiverer deg mest med det å danse?
4. Hva motiverer deg mest for læring i dans?
5. Hvilke undervisningsmetoder fungerer best for deg i sceniske dansefag?
Kom med eksempler
 - Hvordan lærer du best av?

Spørsmål:

Vi har nå jobbet med både observasjon som undervisningsmetode og demokratiske prosesser både i dansesal og med digital hjemmeundervisning

1. Beskriv hvordan du har opplevd det å observere andres utøvelse av dansemateriale
 - a) i dansesal?
 - b) via skjerm?
2. Hvordan opplevde du selv det å bli observert av andre i perioden med digital hjemmeundervisning?
3. Opplevde du noe forskjell på å bli observert i dansesal kontra på skjerm?
4. Vil du si at observasjon av medelever og lærer er viktig for læring/mestring i sceniske dansefag?
Eventuelt på hvilken måte?

Dere har jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger ved å observere hverandres utøvelse gjennom deling av videoer og visninger på skjerm.

5. Hvordan vil du si du får gitt tilbakemeldinger gjennom å observere medelever digitalt?
6. Hvordan vil du si du får gitt tilbakemeldinger gjennom å observere medelever i dansesal?

Dere har jobbet med å motta tilbakemeldinger fra medelever gjennom deling av videoer, og visninger på skjerm.

7. Hvordan vil du si det er å motta tilbakemeldinger fra medelever digitalt?
8. Hvordan vil du si det er å motta tilbakemeldinger i dansesal?

Demokratiske prosesser.

Vi har også i denne perioden jobbet med demokratiske prosesser både i dansesal og ved digital hjemmeundervisning.

9. Hva legger du i begrepet demokratiske prosesser?

Ut fra datamaterialet vi har samlet inn fra dere, tolker vi at dere opplever det er viktig å være i et fellesskap i undervisning av scenisk dans.

10. Kan du prøve å beskrive hvorfor fellesskap med medelever oppfattes som viktig?

- Vil du si at fellesskapet er viktig for din utvikling?

Ut fra datamateriale vi har fått fra dere, tolker vi at dere opplever det som mer tidkrevende å kommunisere digitalt i samarbeidsoppgaver.

11. Hva tror du er årsaken til dette?

12. Kan du prøve å beskriv hvordan du kommuniserer i samarbeidsoppgaver i dansesal?

13. Kan du prøve å beskriv hvordan du kommuniserer i samarbeidsoppgaver digitalt?

14. Hva slags type samarbeid synes du fungerer? Kan du prøve å beskrive et samarbeid som fungerte godt digitalt?

15. Kan du prøve å beskrive et samarbeid som fungerte godt i dansesal?