

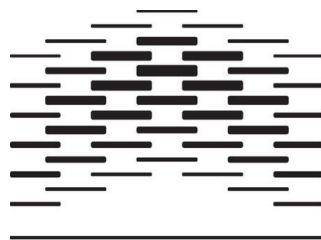
MASTER I YRKESPEDAGOGIKK 2014

To læringsperspektiv i jazzdans

Fra formidlingspreget danseundervisning til prosessorientert læringsfokus.



Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Isadora Duncan:

*“If I were only a dancer I would not speak.
But I am a teacher with a mission”.*

MAYP5900 Kull 2010 for Trude Haugland og Aina Nordgård

MAYP5900 Kull 2010 for Trude Haugland og Aina Nordgård

Forord

Dette forskningsprosjektet er et resultat av fire års studier ved Høyskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Vi har gjennom dette masterstudiet utviklet vår kritiske evne til å vurdere eget arbeid, gjennom å forske i vår praksis som dansepedagoger i jazzdanseundervisning. Det har vært inspirasjoner og ting å bryne seg på, som har utfordret oss i spennende diskusjoner oss imellom, og med veileder og medstudenter.

En stor takk til vår veileder Hilde Hiim, som har vist oss tålmodighet, kyndighet og, ikke minst, har hatt tro på dette forskningsprosjektet. Videre takk til andre veiledere og læringsgrupper vi har vært en del av, gjennom disse fire årene. Deres meninger og synspunkter på dans som et fag i skolen, har bidratt til at vi har hatt det lærerikt, morsomt og spennende gjennom studiet. Vi har fått en unik mulighet til å utvikle oss faglig og sosialt, som individer, faglærere og yrkesutøvere. Vi føler oss ydmyke og takknemlige for denne muligheten til å kunne utvikle dansens intrikate verbalisering som hjelp til å dokumentere vårt arbeid.

Vi vil også rette en stor takk til informantene i prosjektet som har bidratt med sin kunnskap, erfaringer og synspunkter. En stor takk til fotografene og kunstnere, Julie, Martine og Johannes.

Til sist, og ikke minst, vil vi rette en stor takk til våre kjære familier og til Filip for deres unike tålmodighet og også takk til gode venner for all støtte og oppmuntring. Uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Tusen takk til dere☺.

Kjeller, mai 2014

Trude Haugland og Aina Nordgård

Trude Haugland

Aina Nordgård

Sammendrag

Dette forskningsarbeidet er inspirert av pedagogisk aksjonsforskning, der vi ser kritisk på jazzdansens undervisningstradisjoner. Vi erfarer at disse preges av ensidig formidling, og at det er elevenes måloppnåelse framfor læreprosess som står i sentrum. I prosjektet er vi derfor opptatt av elevens opplevelser i læreprosesser. Med opplevelser mener vi mulighetene vi gir elevene i sine læreprosessene i løpet av danseundervisningen.

Å formidle dans er et omfattende tema, vi avgrensner derfor oppgavens fokus til hvordan vi dansepedagoger kan styrke elevens opplevelse og deltagelse i opplærings situasjoner i jazzdans. Dette ved å utnytte elevens erfaringspreferanser i ulike opplæringsprosesser, og skape større rom for å bevisstgjøre deres refleksjoner i, ved og over handling.

Undersøkelsene konsentreres rundt prosessdidaktisk opplæringsfokus, som samtidig kan ivareta jazzdansens særegenhet. Undervisningsstrategier som vektlegger prosessen i opplæringen er mer tidkrevende enn den tradisjonelle formidlingstradisjonen. Noe vi ser er utfordrende, og som kan gå på bekostning av elevens tekniske utvikling.

Prosjektets teoretiske forankring retter seg mot prosessorientert didaktikk, og elevens erfaringer og opplevelser. Vi presenterer jazzdansens opphav og belyser dansens læringstradisjoner i et historisk perspektiv. Blant annet gjennom Jack Cole som sees på som jazzdansens far, og hans formidlingspregede opplæringsform (Kassing & Gayle, 2003). En motsetning til denne opplæringsformen belyser vi gjennom dansepionèren Isadora Duncan (1877-1927) og dansepedagogen og bevegelsesteoretiker Rudolf Laban (1879-1958). For å konkretisere den teoretiske forankringen ytterligere, tar vi for oss John Deweys (1859-1952) erfaringslæring, Donald A. Schön (1030-1997) refleksjon i og ved handling, Lawrence Stenhouse (1926-1982) prosesstenkning og Etienne Wenger (1952-) praksisfelleskapet. Hensikten er å belyse hvilke forhold vi dansepedagoger må ta hensyn til i vår yrkespraksis, for å fremme elevens læreprosess og mening i jazzdanseundervisning.

Vår studie er av samfunnsvitenskapelig karakter, med et fenomenologisk hermeneutisk vitenskapssyn. Med den hensikt å undersøke informantenes oppfatning ut fra deres ståsted og kunnskap. «Et viktig prinsipp ved samfunnsvitenskap er at den bidrar til å forstå, forkaste og forandre ulike forhold i samfunnet, hvor vi som forskere er deltager i eget forskningsprosjekt» (Grønmo 2004:12).

Dokumentasjonen av forskningsarbeidet er inspirert av pedagogisk aksjonsforskningens didaktiske relasjonstenkning, og omhandler planlegging, gjennomføring og vurdering av undersøkelsene (Hiim og Hippe 2001). Tilnærming for innhenting av empiri er kvalitativ, og vi benytter ulike metoder som observasjon, intervju og egne logger. Prosjektets undersøkelser består av tre aksjoner, som blir presentert i kronologisk rekkefølge. Den første undersøkelsen er en jazzdanstime, der vi underviser elever ved en videregående skole, med utgangspunkt i våre erfaringer med formidlingspreget undervisning. Dernest forflytter vi oss til København, hvor vi undersøker to dansepedagogers syn på og bruk av prosessdidaktisk læringsfokus. Dette skjer gjennom observasjon og intervju. Vi avslutter prosjektet med samme elevgruppe som ved første undersøkelse. Her integrerer vi formidlingspregede og prosessdidaktiske opplæringsstrategier i jazzdanstimen, som vi mener kan ivareta jazzdansens særpreg.

Gjennom konkrete eksempler fra informantenes uttalelser, trekker vi frem faktorer de opplever som viktige. Elevinformantene belyser at eksperimentering kan bidra til å fremme deres læringsopplevelse, og gi en reflekterende og meningsfull utvikling.

Pedagoginformantene fremhever tid og rom i læreprosessen som viktig, for at læring i prosessorientert fokus skal kunne skje. Her står helheten i elevens bevegelsesforståelse sentralt. En annen faktor alle informantene fremhever er musikk, da den bidrar med å veilede eleven i utførelsen. For eksempel ved at musikken kan underbygge et raskt eller sakte tempo, eller om utførelsen skal være skarp eller myk. Forskningsarbeidet har gjort oss mer bevisst på hva elevens læreprosess omhandler i lys av en prosessdidaktisk strategi. Vi mener dette kan bidra til styrke vår egen yrkespraksis, og vil motivere eleven og skape mening. Dette gjennom deres forståelse av sammenheng rundt helhetlige opplevelser, og læring om og i egen kropp. Vi håper å kunne gi pedagoger i liknende yrker et innblikk i, og kunnskap om, hvordan prosessdidaktiske strategier kan utvikle elevens opplæringsmuligheter i jazzdans. Noe vi ser kan bidra til å styrke pedagogens helhetlig yrkeskompetanse.

Vi ønsker alle lesere, en god lesing!

Summary

This research project is inspired by educational action research, where we are taking a critical look at the teaching traditions of jazz dance. Our personal point of view are characterised by lack of students participation, where the students goal and achievements is more essential rather than the learning process. So we are concentrating this study on the student's experience in the learning processes in jazz dance instruction.

Communicating dance is a complex subject, we therefore limit the projects focus to possibilities we as dance educators give the students in their learning experiences with jazz dance. How we can enhance the student experience and participation in training situations. By exploiting the student experience preferences in different training processes, and increase the awareness of their reflections in, by, and of the action. Teaching strategies that emphasize the experience in the learning process, is more time consuming than the traditional teaching strategy we experience one-sided communication. This is something we see as challenging, and can go at the expense of the student's technical development, and may dare us in reaching the student's technical development

The project's theoretical foundation addresses the process-oriented education, and is directed towards the student's experiences and adventures. We introduce the jazz dance's origins and illuminate the dance teaching tradition in a historical perspective, with Jack Cole- Who is seen as the jazz dance father, with his traditional teaching style (Gayle Kassing & Danielle. M Jay, 2003). The contrast to his form of teaching we characterize/describe trough Isadora Duncan (1877-1927) and dance educator and movement theorist Rudolf Laban (1879-1958). To concretize our theoretical framework further, we look at John Dewey`s (1859-1952) experiential learning, Donald A Schøn (1030-1997) reflection in and on action, Lawrence Stenhouse (1926-1982) process thinking and Etienne Wenger (1952 -) practice community. The purpose is to shed light on what conditions/ elucidate the factors we dance educators must take into account in our professional practices, in order to promote/challenge our self and the students in the learning process that give meaning in the jazz dance instruction.

The study is of a social science character, with a phenomenological hermeneutic scientific vision. With the intention to investigate the participants knowledge and their point of view. "An important principle of the social sciences is that it helps to understand, discard and change the different conditions in the community, in which we as researchers are participating in their own research project» (Grønmo, 2004, s. 12).

The documentation of the research is inspired by the educational action research and deals with the didactic relational thinking, such as planning, implementation and evaluation of the researches (Hiim & Hippe, 2001). We use qualitative approaches for collecting the empirical data, in which we use various methods such as observation, interview and our own logs. The project's research consists of three surveys, which we present in chronological order. In the first survey we are teaching students from high school a jazz dance class, based on traditional teaching strategies which we have our experience from. In the next survey we move the studies to Copenhagen, where we through observations and interviews investigate how two dance teachers emphasizes the process didactic learning focus in their modern dance classes. We finish the project with a final survey with the same students from high school, where we integrate learning strategies that we have lot of experience from and strategies we have studied in this project. During this research project, we have become more aware of what learning process concerns in light of a process didactic strategy. We believe we can benefit from this because it will strengthen our own practice. The strategies can help to motivate the learner and create meaning through more understanding of the context around experience in their own body. The student informants in the project emphasis experimentation as an important concept, to promote their learning that provides a reflective and meaningful development. The educator informants in the project emphasize that it is important to give the students time and space in the learning process. Because this is the foundation for learning to take place through a process, where the general understanding of movement is the key. We also experienced that the music was an important factor for all participants, as it helped to guide the learner in understanding the movement dynamic during their dance experience. For example - can the music help to understand how to move fast or slow, or execute movements hard or soft. Through exemplification, we hope to give the readers an insight, and knowledge of how these strategies can contribute to comprehensive vocational qualifications for teachers in similar occupations.

We wish you a pleasant reading!

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	1
1.1.	<i>Ønsker og avgrensning med forskningsprosjektet</i>	1
1.2.	<i>Kjennetegn ved dansens opplæringstradisjoner og undervisningsformer</i>	2
1.3.	<i>Utfordringer i egen yrkespraksis</i>	4
1.4.	<i>Bakgrunn for valg av prosjektets fokus, basert på vår visjon</i>	4
1.4.1.	Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.5.	<i>Våre erfaringer</i>	7
1.6.	<i>Hva vi mener med prosessorientert læringsfokus</i>	9
1.7.	<i>Rapportens disposisjon og oppbygning</i>	10
2.	Grovplan for prosjektet	12
2.1.	<i>Prosjektets informanter</i>	13
2.2.	<i>Hvordan aksjonene skal gjennomføres</i>	14
3.	Fra formidlingspreget til prosessorientert opplæring i dans	16
3.1.	<i>Dansens undervisningstradisjoner, formidlings- og prosessorientert opplæring</i>	18
3.1.1.	Formidlingspreget danseopplæring	20
3.1.2.	Oppløvelsesbasert danseopplæring	22
3.1.3.	Helhetsutviklende danseopplæring	25
3.2.	<i>Dansens form for mesterlære</i>	26
3.2.1.	John Dewey og erfaringslære	28
3.2.2.	Lawrence Stenhouse, læringsprosess	31
3.2.3.	Donald Schön, refleksjon i, over og etter handling	34
3.2.4.	Etienne Wenger, praksisfellesskap	37
3.2.5.	Maurice Merleau Ponty, opplevelse og læring i min kropp på min måte	39
3.3.	<i>Vårt syn på pedagogens yrkeskunnskap i danseopplæring</i>	40
3.3.1.	Dansepedagogens førforståelse	41
3.3.2.	Elevenes læreforutsetninger	42
3.4.	<i>Tidligere forskning innenfor dansevitenskap i Norden</i>	44
3.5.	<i>Oppsummering</i>	46

4.	Styringsdokument i den videregående skole og ved høyere utdanning	49
4.1.	<i>Kunnskapsløftet om danseopplæring i den videregående skole</i>	50
4.2.	<i>Kompetansemål for det estetiske faget dans og bevegelse</i>	52
4.3.	<i>Studieplan og semesterplan ved høyere utdanning for dans</i>	54
4.4.	<i>Oppsummering</i>	56
5.	Forskningsprosjektets design	57
5.1.	<i>Prosjektets forskningsstrategi og vårt vitenskapssyn</i>	57
5.1.1.	Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming kan fremme prosessedidaktikk	59
5.1.2.	Winters seks hermeneutiske prinsipper	61
5.2.	<i>Pedagogisk aksjonsforskning som inspirasjon for å fremme prosessedidaktikk</i>	65
5.2.1.	Ulike tradisjoner innenfor pedagogisk aksjonsforskning	66
5.3.	<i>Prosjektets ulike prosesser i aksjonene</i>	66
5.3.1.	Hvordan aksjonslæring vil skape endringer til videre kunnskapsutvikling	67
5.3.2.	Aksjonenes forhold til hverandre i et didaktisk perspektiv	68
5.3.3.	Aksjonenes ulike tilnærminger for å fremme prosessedidaktisk læringsfokus	71
5.4.	<i>Begrunnelse for valg av informanter</i>	72
5.5.	<i>Ulike metoder vi benytter for å fremme informantenes livsverden</i>	73
5.5.1.	Observasjon som metode for å fremme situasjoner og hendelser	73
5.5.2.	Innblikk i informantenes livsverden gjennom samtaler	77
5.5.3.	Våre tanker omkring erfaringer gjennom aksjonene	79
5.7.	<i>Bearbeidelse av innhentet empiri</i>	80
5.8.	<i>Etiske perspektiver for å ivareta informantenes trygghet og deltagelse</i>	82
5.8.1.	Å være to lærerforskere som forsker i egen praksis, sammen med informantene	84
5.8.2.	Prosjektets pålitelighet og gyldighet	85
5.9.	<i>Oppsummering</i>	86
6.	Våre oppdagelser med informantenes opplevelser av danseundervisning	87
6.1.	<i>Relasjonsbygging og forberedende møter med informanter</i>	87
6.1.1.	Informantenes påvirkning videre i prosjektet	88
6.1.2.	Tiltak til formidlingspreget danseundervisning	90
6.2.	<i>Presentasjon av formidlingspreget danseundervisning</i>	90
6.2.1.	Elevinformantenes opplevelse av formidlingspreget jazzdansundervisning	93
6.2.2.	Våre refleksjoner omkring elevinformantenes opplevelser	94
6.2.3.	Tiltak som retter fokus mot opplevelsesbasert læring	94
6.3.	<i>Presentasjon av et prosessedidaktisk læringsfokus</i>	96

6.3.1.	Observasjoner av pedagoginformant A sin danseundervisning	97
6.3.2.	Observasjoner av pedagoginformant B sin danseundervisning	98
6.3.3.	Våre refleksjoner rundt det vi har observert	101
6.3.4.	I samtale med pedagoginformant B med et prosessdidaktisk læringsfokus	101
6.3.5.	I samtale med pedagoginformant A med prosessdidaktisk læringsfokus	103
6.3.6.	Våre refleksjoner er rundt samtalene med pedagoginformantene	106
6.3.7.	Tiltak som integrerer opplevelsesbasert opplæring i jazzdansundervisning	106
6.4.	<i>Integrasjon med formidlingsrettet og opplevelsesbasert opplæring</i>	108
6.4.1.	Elevinformantenes opplevelse med ulike strategier i jazzdansundervisningen	111
6.4.2.	Elevinformantenes refleksjon om formidlings og opplevelsesbasert læring	113
6.5.	<i>Oppsummering</i>	115
7.	Balansen mellom formidlingspreget og prosessorientert opplæring i dans	116
7.1.	<i>Pedagogens forståelse av yrkeskunnskap som fremmer prosessdidaktisk strategi</i>	117
7.2.	<i>Å skape sitt eget ut fra eksisterende materiale i jazzdanseundervisningen</i>	121
7.3.	<i>Felleskapets relasjoner gjennom samspill og glede med dans</i>	124
7.4.	<i>Styringsdokumenter - til hinder eller veiledende for elevenes læreprosess</i>	127
7.5.	<i>Aksjonsforskning for å utvikle prosessdidaktiske strategier i jazzdans</i>	131
7.6.	<i>Oppsummering</i>	133
8.	Veien videre for å integrere formidlingspreget og prosessdidaktiske strategier	134

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vedlegg 2 Undervisningsplan Aksjon 1

Vedlegg 3 Observasjonsskjema

Vedlegg 4 Intervjuguide

Vedlegg 5 Undervisningsplan aksjon 3

Vedlegg 6 NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste)

Video vedlegg (kun tilgjengelig for eksamens komiteen)

1. Innledning

I dette prosjektet møter du som leser dansepedagogene Trude Haugland og Aina Nordgård, som i likhet med de fleste lærere er opptatt av elevens ve og vel i undervisningssammenheng. Fokuset rettes mot egen yrkespraksis. Prosjektets design er inspirert av pedagogisk aksjonsforskning, der kvalitativ tilnærming benyttes for å innhente data (Hiim, 2010, s. 22). Utgangspunktet for prosjektet er visjonen om å skape interesse og meningsfull opplevelse for elever i møte med jazzdans.

Vi har kjent hverandre lenge, og vi har jobbet sammen både som dansere, koreografer og dansepedagoger. I dag har vi lagt danseren på hyllen, og vår nysgjerrighet rettes mot dansepedagogens rolle. Dette fireårige masterstudieprosjektet gjennomfører vi sammen, hvor vi knytter ny kunnskap til utfordringer vi møter i og utenfor dansesalen. Vi er dansepedagoger med lik bakgrunn innenfor scenisk dans, og vi underviser til daglig i jazzdans ved ulike institusjoner. En av oss underviser på høyere nivå med dans som hovedfokus, og den andre på lavere nivå der dans er et supplement. Vi er opptatt av å gi elever et godt og opplevelsesnært møte med dans, og som også gir elevene en følelse av å mestre gjennom fysisk utførelse. Det er naturlig for oss å bruke våre erfaringer fra yrkespraksis som utøvende, skapende og lærende i arbeid med dans i dette prosjektet, da det er vårt fundament. Allikevel vil vi begrense fokus og dokumentasjonen til det pedagogiske arbeidet med dans. Dette både for at omfanget ikke skal bli for stort, men også fordi tidsperspektivet tilsier at vi må begrense oss til dansedidaktisk arbeid. Prosjektet vil gi oss anledning til å se hvordan våre erfaringer gjenspeiler seg i vår formidling av jazzdans og elevenes læring i dansefaget. Vi ønsker å se muligheter, bevisstgjøre egne handlinger og lære mer, for å videreutvikle vår kunnskap ved hjelp av prosessdidaktiske strategier.

1.1. Ønsker og avgrensning med forskningsprosjektet

Vi retter altså fokus mot egen yrkespraksis. Der vi ser kritisk på jazzdansens undervisningstradisjoner, som vi erfarer preges av ensidig formidling og der elevenes måloppnåelse står i sentrum i stedet for elevens læreprosess. Formidling er et omfattende tema, og for å kunne forholde oss til prosjektets rammer, avgrenses oppgavens fokus til dansens opplæringsprosesser.

Vi ønsker å lære mer om prosessdidaktisk tilnærming, fordi vi mener det kan styrke vår bevissthet rundt det vi gjør, og dermed utvikle vår yrkeskunnskap i egen praksis. Dans skal formidle en kunstnerisk idé til et publikum, og ikke måle prestasjoner i form av hvor fort en kan løpe eller hvor høyt en kan hoppe. Vi ønsker å undersøke hvordan prosessorientert didaktikk kan styrke elevens deltagelse og skape en meningsfull opplevelse og videre interesse for faget jazzdans (Glad, 2012, s. 101). Forskning innenfor dansedidaktisk arbeid som omhandler begrepsutvikling og bidrar til å verbalisere det fysiske språket, er relativt lite dokumentert. Konkretisering av beskrivelser og funn i prosjektet, vil derfor være noe av det vi ser vil bli en utfordring, men viktig. Dette kan bidra til å verbalisere dansens fysiske språk og inspirere andre fagfelt. Prosjektet er ikke en metodisk fremstilling av hvordan det skal gjøres, og det handler heller ikke om å finne opp kruttet på nytt. Derimot handler det om å se muligheter og å tørre å se kritisk på dansens undervisningstradisjoner for å skape ny innsikt, som utvikler ny kunnskap om og rundt opplæringsprosesser i danseundervisning.

Videre i dette kapittelet skildrer vi hva dans betyr for oss, og vi trekker frem noe av det mest karakteristiske ved erfaringer fra vår tid som elev. Vi beskriver hvordan det har satt sine spor i møte med ulike elevgrupper i egen praksis. Deretter presenterer vi hvordan denne bakgrunnen former vår visjon for prosjektet, som dannet vei til problemstilling. Til slutt presenteres vår førforståelse og oppgavens disposisjon.

1.2. Kjennetegn ved dansens opplæringstradisjoner og undervisningsformer

Dans er rytmiske bevegelser med kroppen, som gjøres med eller uten musikk. Dansen er en av de eldste uttrykksformer innen kultur og kunst (Gayle Kassing & Danielle M Jay, 2003, s. 4). Jazzdans har opptatt oss så lenge vi kan huske. I likhet med mange andre startet det som en hobby, før det ble et yrke og en lidenskap. Møtet med dans skjedde gjennom ulike dansepedagoger som «pushet» oss til det maksimale, fysisk så vel som mentalt, og ofte lenger enn vi selv trodde var mulig. Selv om det til tider kunne være tøffe opplevelser, trivdes vi med dansen. Her fant vi alt - venner, trygghet og selvutvikling gjennom følelsen av å mestre noe vi trivdes med i felleskap med andre likesinnede. Det er vanskelig å beskrive den unike opplevelsen dansen har, og fremdeles gir oss, men vi gjør et forsøk.

Tenk deg at du ikke har sett en du er glad i på veldig lenge, og dere skal endelig møtes. Hva tenker du rett før dere møtes? Spenning kanskje? Kribling i magen og en følelse av tilfredsstillelse? Slik er det også med dansen – den vekker følelser og gjør noe med deg. Øyeblikk av samhandling, der dansepedagogen viser eleven vei i utførelsen, i samspill med musikken og et felles engasjement for å ville yte sitt aller beste. Dans kan inspirere gjennom egen danseopplevelse og følelsen av å mestre noe unikt. Eller dans kan begeistre ved å se hvordan andre formidler dans.

Ser vi nærmere på noen av erfaringene fra vår tid som elever, var ikke alt så rosenrødt slik det fremstilles ovenfor. Vi husker flere av pedagogene som veldig autoritære, og vi minnes en opplæring som var preget av tradisjonell formidlingspreget didaktikk, der enveiskommunikasjon dominerte. Vi (elevene) stod oftest spredt ut i rommet, med ansikt mot pedagogen, som selv stod foran og viste bevegelser. Vi observerte, lyttet og prøvde fysisk å imitere bevegelser i egne kropp. Det dreide seg om å plukke opp så mye som mulig, så raskt som mulig, ut fra dansepedagogens fysiske og verbale føringer. For eksempel kunne pedagogen si: «Løft i senter og bruk musikken for å forlenge bevegelsen». Vi gjorde det vi oppfattet var løft i senter, og musikkbruk som forlenget bevegelsen. Frustrasjonen av ikke å forstå pedagogens instruksjoner, kunne ofte ta fokus bort fra virkelig å finne en god vei inn i egen utførelse. Opplæringsstrategien bar preg av ensidighet. Vi stilte oss aldri kritisk til dette den gang, det var sånn det skulle være. Dersom vi ikke forstod instruksjonene eller klarte utførelsen, var det på grunn av vår egen mangelfulle innsats.

Ulike dansepedagoger har altså påvirket oss på godt og vondt. Noen har inspirert oss, andre har utfordret oss, enkelte har også provosert oss, men de har alle vært med på å utvikle og forme oss. Retter vi så blikket mot egen yrkespraksis, er det lett å se at tradisjonen gjenspeiler seg i hvordan vi formidler i danseundervisningen. Vil det da si at vi er mer opptatt av å komme gjennom det som er planlagt, enn å fokusere på å gi eleven rom i egen bevisstgjøring og refleksjon? Er vi redd for at eleven skal miste interesse og kjede seg, dersom det ikke er «kult» nok? Uansett hvilket skolefag undervisningen retter seg mot, er ønsket at elevene skal oppleve opplæring som motiverende og meningsfull. På den måten kan de finne en god og trygg vei i egen forståelse. Klarer vi egentlig det uten å rette et kritisk søkelys på den ensidige formidlingstradisjonen som preger undervisningen i jazzdans i dag?

1.3. utfordringer i egen yrkespraksis

I dag er vi begge ansatt som dansepedagoger i jazzdans ved ulike utdanningsinstitusjoner, hvor dans og bevegelse er i fokus. Ved den ene institusjonen er dans en del av et større scenisk bilde. Elevene utdannes til skuespiller- og musikeryrket, og dans er et supplement, altså en liten del av en stor helhet. Her møter de fleste elevene dans i en strukturert form for første gang. Fagpedagogen skal her kunne litt om alt, og har sjelden mulighet til å gå i dybden. På dette nivået er det lite forståelse for terping og gjentagelse, og her må læringen lures inn på ulike måter. I motsetning til den andre institusjonen som utdanner profesjonelle dansekunstnere, og der det stilles høye krav til danseferdigheter allerede ved opptak. Her er dans hovedfokus, og hensikten er nettopp å gå i dybden. På dette nivået er det en selvfølge at opplæringen krever terping og repetisjon til det er innlært. utfordringen er derfor å være kreativ for å fremme elevens engasjement for å jobbe i dybden. Ved disse to institusjonene ser vi et stort spenn i elevnivået, noe som utfordrer oss i valg av innhold og hvordan vi velger å videreføre innholdet på.

I læreryrket skal vi skape læringslyst og gi eleven mange muligheter - ikke bare til å *kunne* lære, men også til å *ville* lære. Vår oppgave er å skape trygghet, inspirere og skape en positiv opplevelse. Det er ikke alltid lett å tilrettelegge undervisningen, slik at eleven uansett ferdighetsnivå føler seg sett og at det brennende engasjementet for dans og estetiske fag blir forsterket. Vi mener derfor at vi trenger større bevissthet rundt dansens opplæringsstrategier, som påvirker elevens deltagelse og opplevelse av læringen. Vi ønsker derfor å se nærmere på strategier som fremmer opplevelsbasert læring i jazzdans.

1.4. Bakgrunn for valg av prosjektets fokus, basert på vår visjon

Veien til et konkret tema har vært lang og humpete, men spennende og lærerik. Det var viktig at vi begge var medvirkende til hva prosjektet skulle rette søkelyset mot. Derfor startet vi hver for oss å skrive ned begreper på fagområder vi fant interessante, og ønsket å rette fokus mot. Begrepene ble kategorisert, og temaet som hadde flest gjentakelser omhandlet fagområdet formidling. Temaet var ennå for generelt, derfor konkretiserte vi ytterligere ved å stille spørsmålet: *Hva er vi opptatt av i forbindelse med formidling av dans* og kategoriserte nok en gang? Begrepet opplæring var nå sentralt.

Bilde 1 som viser kategoriseringsprosessen.



Som tidligere nevnt er dansefaget ved mange grunnskoler og videregående skoler bare en liten del av ett eller flere fagområder. Det gjør det i tilfeller utfordrende å skape interesse for dans. Uansett om elevene får en liten smakebit av hva dans og bevegelse kan være, eller at dans blir brukt for å ivareta andre områder. Skal opplæringen motivere og fokusere på elevens opplevelse i opplærings situasjonen av å mestre dans. Dette kan til tider virke som en umulig oppgave, med elevgrupper som kan variere fra 15-30 stykker. Ofte er elevenes forventninger at dans er lett og at de ønsker å danse, «sånn kul dans som tv-programmet, «So you think you can dance». Vi anstrenger oss for å finne nye veier til å presentere dans som lystbetont og variere opplæringsprosesser. Men vi ser at vi benytter det vi har mest erfaring med og opplever tryggest, som er formidlingsdidaktikk. Må det være sånn?

1.4.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan vi legge til rette for prosessorienterte opplæringsstrategier i jazzdans, som vektleger elevens opplevelse i læreprosessen?

Ut fra denne problemstillingen stiller vi følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan prosessorienterte opplæringsstrategier bidra til å

- Fremme elevens individuelle opplevelse og nysgjerrighet?
- Utvikle elevens selvstendighet og egeninnsats?
- Styrke elevens gruppetilhørighet?

Vi ønsker å utvikle dansedidaktiske strategier, som bygger på noen grunnleggende pedagogiske oppfatninger av undervisning og læring. Opplæringsstrategier med base i vår visjon, der elevens opplevelse av prosess i et fellesskap er fremtredende. Dette mener vi kan bidra til å styrke tilhørighet i elevgruppen, fremme elevens selvstendighet og kreativitet i eget arbeid med dans. Proessorientert didaktikk er en annen måte å se målet på, der det opplevelsesbaserte i opplæringen får en sentral plass (Hiim & Hippe, 2008, s. 34, 35). Det vil si at strategiene vi skal undersøke og dokumentere, vil fokusere på elevens opplevelse i opplæringen, altså proessorientert tilnærming, med den hensikt å heve elevens kompetanse (Jenssen, 2008, s. 149). En strategi for oss er en langsiktig plan av handlinger som beskriver hvor vi skal, og har som hensikt å gi en spesifikk fremgangsmåte på hvordan det kan gjøres.

Målet med prosjektet er å undersøke og dokumentere kunnskap om dansedidaktiske opplæringsstrategier i jazzdans, der elevens læreprosess er fremtredende. Dette opplever vi vil utfordre oss, men også gi elevene spennende veier i møte med jazzdansfaget.

For å utvikle vår yrkeskunnskap som dansepedagoger i jazzdans, og beskrive og dokumentere arbeidet vi utfører, er prosjektets design inspirert av pedagogisk aksjonsforskning. Vi skal gjennomføre tre aksjoner, der undersøkelsenes tilnærming for innhenting av empiri vil være kvalitativ. Vi benytter observasjon, intervju og egne logger. I første aksjon skal vi undervise en elevgruppe i jazzdans med utgangspunkt i våre erfaringer. Her vil deltageres tilbakemeldinger rundt opplevelsene av timen være grunnlag for videre føringer. I neste aksjonen skal vi observere og intervjuer dansepedagoger som jobber proessorientert i sin danseundervisning. Dette vil så danne grunnlag for den siste aksjonen, der vi igjen skal undervise elevgruppen i jazzdans, men nå med et proessorientert læringsfokus. Det fins relativt lite forskning og litteratur som retter seg mot proessorientert opplæring i jazzdans. Men ved Dans og Cirkushøgskolan (DOCH) fant vi en artikkel som tar for seg nettopp dette, i prosjektet til høyskolelektor Katarina Lundmark (Lundmark, 2010). Et annet forskningsprosjekt som er interessant er Hilde Rustad, som i sin doktorgrad undersøker erfaring med dans for det dansende subjekt, gjennom fagene improvisasjon og kontaktimprovisasjon (Rustad, 2013).

Videre i dette kapittelet vil vi belyse vår førforståelse gjennom to konkrete erfarte eksempler fra vår ulike undervisningspraksis. Videre gjør vi rede for hva vi legger i begrepet prosessorientert opplæring i dans. Ved å fokusere på prosessorientert strategi håper vi å få belyst flere muligheter og sider av danseopplæringen. Med dette som bakgrunn mener vi at prosjektet kan bidra til kunnskap av betydning for andre i feltet. Vi håper også arbeidet kan inspirere andre fagfelt, som ser utfordringer i å styrke elevenes opplevelse i opplæringen.

1.5. Våre erfaringer

Vår førforståelse er knyttet til egne erfaringer som elev, danser, koreograf og pedagog, og det preger vårt syn på danseopplæring. Førforståelsen legger altså rammer for valg vi tar i planlegging, gjennomføring og vurdering av en danseundervisning. Vi har tanker og meninger om hva vi anser er god opplæring i dans, som blant annet preges av tidligere erfaringer. I planlegging, gjennomføring og kritisk vurdering av undervisning, benytter vi didaktisk relasjons tenkning (Hiim, Hippe & Keeping, 2009, s. 31). Dette skal vi klargjøre ytterligere, gjennom to eksempler på opplæringsstrategier fra egen praksis. I eksemplene gjennomføres samme trinn, men med to ulike elevgrupper. Fordi elevgruppene har ulike læreforutsetninger, er fokus i oppgaven og veien inn i utførelsen forskjellig.

Eksempel 1 fra jazzdanstime på dramalinje ved en vg skole. Øvelse: Hopp over gulv

Elevene har begrenset førforståelse for dansens tekniske prinsipper som kroppsplassering, bevissthet, koordinasjon og dansens faguttrykk. Elevene skal i dette tilfellet lære å hoppe høyt, med sats fra ett ben som skal gi et svev i luften. Bena skal strekkes ut i en splitt i luften, med et ben foran og et ben bak, en grand jete. Elevene stilles opp på to rekker i den ene enden av rommet. To og to (en fra hver rekke) løper de frem til en jakke som ligger på gulvet, og hopper over den. Dansepedagogen observerer elevene hoppe, men uten høyden som er ønskelig. Pedagogen stiller seg så på en stol og holder en stokk over hodet. Hoppet skal nå utføres svevende mot stokken. Når elevene virker trygge, settes musikken på med fengende rytmer. Elevene får nå en ny oppgave ved at de skal følge tempoet i musikken i utførelsen.

Sakte, men sikkert blir så hjelpemidler tatt bort stol, stokk og jakke. Etter egne kroppserfaringer med prøving og feiling, skjer det noe. Elevene satser fra ett ben, hopper høyt og splitter bena. Dette klarer eleven uten grunnleggende førforståelse for hoppets tekniske utførelse.

Bilde 2

Hopp!



Eksempel 2 fra jazzdanstime med dansestudenter ved en høyskole. Øvelse: Hopp over gulv
Denne elevgruppen har opparbeidet stor kinestetisk førforståelse rundt kroppens plassering, koordinering, bevegelseskvaliteter, faguttrykk, da de har utført hoppet mange ganger tidligere. Målet er derfor at elevene skal bli ytterligere bevisst på kroppens plassering når de er i luften, i selve svevet, og de skal utføre hoppet i samsvar med musikk med én gang. Denne gruppen får valgmuligheter. De kan velge at begge bena er strake (jete) eller at det bakerste benet er bøyd i svevet (jete attitude). Elevene starter som den andre gruppen i den ene enden av rommet og utfører hoppet over gulvet to ganger. Deretter deles de i par, der den ene utfører hoppet, mens den andre observerer. Eleven forteller sin observatør hva han/hun fokuserer på å forbedre i sin utførelse. Så utføres hoppet, før den som observerer gir tilbakemelding på utførelsen. Etterpå bytter de roller. Etter at alle har utført hoppet og har observert sin partner, snakker de sammen og hjelper hverandre før de nok en gang utfører hoppet. Prosessen blir gjentatt, men nå med tilbakemelding i plenum sammen med pedagogen, før hoppet utføres en siste gang.

Eksemplene beskrevet ovenfor viser spennet i elevgruppers læreforutsetninger. Det påvirker hvilke mål vi setter for elevene, hvilket undervisningsmateriale vi velger å videreføre, hvilke krav vi stiller og hvordan tilretteleggingen i opplæringen foregår. Videre vil vurderinger vi gjør underveis gjennom observasjon av elevenes utførelse, legge nye føringer for hvordan videreutvikle elevens utførelse og forståelse. Det er to sentrale områder som er viktig for oss: Pedagogens erfaringer og elevenes læreforutsetninger. Pedagogen skal skape gode opplevelser for eleven, men alle elever har ulikt utgangspunkt som skal i varetas. På denne måten bruker vi didaktisk relasjonstenkning, for å ivareta elevene på best mulig måte.

Opplæringsstrategiene i eksemplene vektlegger tradisjonell danseopplæring. Hvilken bevegelse og hvordan den skal utføres, er forhåndsbestemt av pedagog. Ferdighetskravet er tydelig. Men fordi vi skal skape interesse og meningsfulle opplevelser for elever på ulike nivåer, er utfordringen å gi alle opplevelsen av å mestre. Så er spørsmålet, må eleven utføre en svevende jete, akkurat slik pedagog ønsker? Kan prosessorientert tilnærming fremmes i større grad? Kan vi oppnå samme resultat med en opplæringsprosess der eleven får sin opplevelse med å hoppe, før kravet for hoppet settes? Dette er noen av de spørsmålene vi håper undersøkelsene skal gi oss svar på.

1.6. Hva vi mener med prosessorientert læringsfokus

Undervisning i dans preges av mesterlære-tradisjonen, en moderne form for mesterlære. Pedagogen innehar fagkunnskapen og tilrettelegger undervisningen på best mulig måte. Dette fokuset forsterkes i dansens tradisjonelle formidlingsform, der pedagog inntar en dominerende rolle (Gayle Kassing & Danielle M Jay, 2003, s. 59). Pedagog planlegger og bestemmer det som skal gjøres, med utgangspunkt i elevgruppen. I våre øyne er elevene aldri passive - de deltar i form av å kopiere og automatisere pedagogens instruksjoner i sin egen kropp, noe som er dansens læringsform. I bevegelsesfag overføres dans fra kropp til kropp, fra en mester til lærling, der lærlingen kopierer mesteren, for så å øve inn de gitte bevegelser (Røman, 2010, s. 25). Formen er målrettet, og begrenser derfor elevenes mulighet for medvirkning og refleksjon over sin utførelse.

For å skape en bredere læringsarena for elevene, ønsker vi å utvikle formen ytterligere. Dette gjør vi ved å legge større vekt på elevens delaktighet i opplæringsprosessen enn det vi gjør i dag. Slik vil eleven i større grad få utforske jazzdansens mangfold, gjennom egne og andres bevegelser og oppgaveløsninger, individuelt og i fellesskap.

Proessorientert opplæring har røtter fra den reformpedagogiske tradisjon, som ble utviklet første del av 1900-tallet. På den tiden var reformpedagogikken en kritikk mot mål – middel - tenkning, der fokus for å utvikle kunnskap var målet og ikke prosessen (Glad, 2012, s. 98). Forskningsarbeidet skal fremme prosessen, og oppdage mulighetene i elevens opplevelse, slik problemstillingen belyser.

1.7. Rapportens disposisjon og oppbygning

I innledningen har vi tatt for oss prosjektets forutsetninger, blant annet ved å forklare hvor vår nysgjerrighet har ført oss, og hvilke valg vi har tatt med tanke på oppgavens avgrensning. Vi har belyst kjennetegn ved dansens opplæringstradisjoner og utfordringer i egen yrkespraksis. Videre har vi presentert bakgrunn for valg av tema, som har vist vei til endelig problemstilling og forskningsspørsmål. Leseren har gjennom to eksempler fått innblikk i vår bruk av didaktisk relasjonstenkning, der yrkespraksis preges av tradisjonell danseopplæring. Videre stilles spørsmålet om et proessorientert fokus kan ivareta de samme krav til ferdighetsoppnåelse og forsterke elevens opplevelse. Vi avsluttet kapittelet med hva vi mener med proessorientert strategi.

Videre i *kapittel 2* presenteres grovplanen over prosjektet og de ulike aksjonene. *Kapittel 3* tar for seg rapportens teoretiske forankring. Kapittelet åpner med en historisk presentasjon over dansens undervisningstradisjoner og innblikk i hvordan samfunn og personer har påvirket undervisningsretningene på ulike måter. Videre omhandler kapittelet sentrale teoretiske og didaktiske perspektiver, som retter seg mot proessorient opplæring. Her trekker vi inn teoretikere vi mener støtter vårt pedagogiske syn som: John Dewey, Laurence Stenhouse, Donald A. Schön, Merleau-Ponty og Etienne Wenger. Vi støtter oss til deres pedagogiske syn, for å belyse sentrale begreper som mesterlære, elevdeltagelse, refleksjon og praksisfellesskap.

Videre i kapittelet presenterer vi vårt syn på yrkeskunnskap i danseopplæring, der vi vektlegger hvordan dansepedagogens bakgrunn har betydning for elevens motivasjon. Vi avslutter kapittelet med å trekke frem forskning innenfor dansevitenskap i Norden, som retter seg mot prosessorientert læringssyn, hvor vi henter inspirasjon og kunnskap fra. *I kapittel 4* tar vi for oss sentrale styringsdokumenter ved institusjonene vi arbeider ved. Her belyser vi hvordan estetiske fag fremmes i den videregående skole, og hvordan eller om styringsdokumenter vi må forholde oss til legger tydelige føringer for elevens deltagelse i danseundervisningen.

Kapittel 5 beskriver prosjektets design og klargjør hvilket vitenskapssyn vi legger til grunn i forskningsarbeidet, gjennom fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Vi begrunner valg av kvalitative undersøkelsesmetoder, observasjon, intervju og logg. De skal både kartlegge vårt felles ståsted i jazzdanseundervisning og undersøke mulighetene i prosessorientert læringssyn, for å utvikle ny kunnskap vi kan anvende i vår yrkespraksis. Vi gjør rede for hva aksjonsforskning omfatter og hvorfor vi mener aksjonsforskning er hensiktsmessig for prosjektet. Vi kommer inn på aksjonslæringens ulike syn, og hvordan vi ser aksjonslæring som en viktig læringsarena. Videre tar vi for oss utfordringer vi forventer å møte som forsker i egen praksis, og begrunner valg av deltagere i prosjektet. Vi beskriver metodiske valg i innsamling, bearbeidelse og analyse av empiri, som også gir innblikk i de ulike aksjonenes tilnærminger. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for hvordan vi skal ivareta prosjektets etiske perspektiver og ser på prosjektets gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 6 presenterer vi prosjektets framgangsmåte og gjennomføring i den rekkefølgen undersøkelsene skal gjennomføres. Vi vil gå i dybden av aksjonene ved å beskrive hver aksjon, og belyse refleksjoner og vurderinger vi gjør underveis, og tiltak vi iverksetter før videre undersøkelser. *I kapittel 7* drøfter vi hva vi har lært og hvordan vi kan balansere mellom formidlingspregede og prosessorienterte strategier, og dermed styrke opplæringen i jazzdans. Videre tar vi for oss hvordan teorivalgt støtter det vi belyser. Vi ser også kritisk på teorivalg og på valg vi tar underveis i prosjektet, slik at svakheter blir synliggjort. Kapittelet avsluttes med oppsummering på bakgrunn av resultat og drøfting. I rapportens siste *kapittel 8* reflekterer vi rundt veien videre.

Vi presiserer at vi tar for oss ytterpunkter i danseopplæringens strategier. På den ene siden der pedagogen legger alle føringer for valg av bevegelse, hvordan bevegelsen skal utføres, og hvordan bevegelsen skal læres. Ferdighetskravet settes av pedagogen og pedagogen avgjør når utførelsen er korrekt, slik vi opplever jazzdansens hovedstrategi satt på spissen. Det andre ytterpunktet åpner opp for større grad av elevdeltagelse, ut fra rammer i oppgaven som blir gitt av dansepedagogen. Eleven kan her være delaktig i å avgjøre hvilke bevegelser som utføres, hvordan de utføres eller veien inn i læringen.

2. Grovplan for prosjektet

Vi vil i dette kapittelet presentere forskningsprosjektets grovplan. Grovplanen gir en kort beskrivelse av undersøkelser vi planlegger å gjennomføre og forholdet aksjonene har til hverandre.

Den første aksjonen skal kartlegge vårt felles ståsted, ved å gjennomføre en tradisjonell jazzdanstime, med utgangspunkt i våre erfaringer med formidlingspreget undervisning. Elevinformantenes tilbakemeldinger på sine opplevelser i undervisningstimen skal legge føringer for neste aksjon. Der rettes fokus mot å undersøke muligheter med prosessorientert læringssyn ved å observere og intervjuer pedagoginformanter, som vektlegger denne undervisningsformen. Funn i denne aksjonen skal vi dra nytte av når vi utarbeider en ny jazzdanstime for den siste aksjonen, som skal inneha et prosessorientert læringssyn. Her skal vi prøve ut ulike tilnærminger som fremmer elevens prosess i opplæringen, ved å benytte noen av de prosessorienterte strategiene vi har observert. Elevinformantene skal gi tilbakemelding på sine opplevelser med prosessorientert tilnærming i jazzdans. Første og siste undersøkelse skal belyse elevenes opplevelser med ulike strategier, og hvordan deres deltagelse skaper motivasjon og interesse i dansetimen.

Grovplanen er utarbeidet ved hjelp av didaktikkens hva, hvordan og hvorfor for å strukturere beskrivelser av de ulike aksjonenes innhold og fremgangsmåter. Vi presenterer kort hvordan arbeidet med innhenting av prosjektets empiri skal gjennomføres. Vi vil tilrettelegge dokumentasjonen i de ulike prosessene underveis, da aksjonene vil påvirke hverandre etter hvert som de gjennomføres og vurderes.

Dette vil belyse hvordan vi bevisst gir tid og rom for refleksjon og vurdering av det som blir utført, med den hensikt å undersøke om det vi utfører har relevans til problemstilling. Dette gjenspeiler aksjonsforskning som tilnærming, der planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering fra en aksjon legger grunnlaget for tiltak og videre aksjoner (Hiim, 2010, s. 18). I kapittel 5 og 6 vil vi gå mer i detalj rundt aksjonene, både når det gjelder valg av tilnærming, planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering.

2.1. Prosjektets informanter

I og med at undersøkelsene krever empiri som gir oss innsikt i ulike områder innenfor vårt fagfelt, trenger vi informanter fra ulike nivåer. Med det mener vi deltagere som både legger til rette for læring, altså i vårt tilfelle dansepedagoger, men også deltagere som opplever læringen, altså elever. For at leser skal forstå hvilke informanter vi henviser til gjennom rapporten, klargjør vi her at vi enten henviser til *elevinformantene*, som er informantene i første og siste aksjon, eller vi henviser til *pedagoginformantene*, som er informantene i den andre aksjonen. Vi kommer til å benytte både informanter vi har relasjoner til innenfor vår fagkrets, men også informanter vi ikke har relasjoner til.

Elevinformantene vil vi hente fra VG1 dramalinjen ved en videregående skole. Aina er elevgruppens fagpedagog i dans, og gruppen er på 16 elever mellom 16-18 år, med jevn fordeling av gutter og jenter. Elevgruppen har lite eller ingen erfaring med dans og bevegelse, da deres hovedfokus er drama og teater. Elevinformantene skal gi oss innsikt i egne opplevelser rundt danseundervisning. Dette skjer gjennom observasjonsundersøkelser og samtaler med elevinformantene i etterkant av dansetimene.

Etter tips fra vårt fagmiljø henter vi pedagoginformanter fra en danseinstitusjon ved høyere utdanning i København. Institusjonen har hovedvekt på moderne dans, og det samarbeides tett med institusjonenes teaterlinje. Vi håper noen dansepedagoger ønsker å delta i prosjektet, og gi oss innsikt i tilrettelegging av danseundervisning, med et prosessorientert læringsfokus. I kapittel 5.4. begrunner vi for valg av informanter.

2.2. Hvordan aksjonene skal gjennomføres

Vi gir her en kort redegjørelse for hvordan aksjonene er tenkt, samt relasjonene de har til hverandre. Vi presenterer forarbeid og de tre aksjonene i kronologisk rekkefølge og forklarer hva som gjøres forut, imellom og etterkant av hver aksjon. Vi beskriver det vi foretar oss, og vi foretar vurderinger underveis før neste aksjon. Dette har vi valgt for å gjøre det enklere for leser og følge prosjektets gang.

Hele aksjon én og tre, samt deler av aksjon to skal filmes, og vi skal logge gjennom hele prosjektet. Dette materialet er en del av empirien, som vi skal benytte i arbeidet med å analysere funn. Noe av det empiriske materialet vil være vedlegg i rapporten, for å kunne vise til hvilke strategier som kan fungere i henhold til vår problemstilling.

Undersøkelsene starter i begynnelsen av skoleåret 2012 med forarbeidet der vi presenterer forskningsprosjektet for elevinformantene, og vi diskuterer hvordan prosjektet kan være interessant for de. Videre skal vi besvare eventuelle spørsmål som retter seg mot deres deltagelse i prosjektet. Her skal elevinformantene få mulighet til å komme med tanker og ønsker om hva de opplever kan være gøy eller utfordrende med dans. Dette kan hjelpe oss å legge videre føringer, samt påvirke både innhold og spørsmål vi skal fokusere på i møte med elevinformantene i den første aksjonen. Mot slutten av dette arbeidet skal undervisningsinnhold og spørsmål til elevinformantene ferdigstilles. Vi håper også å ha avklart hvilke pedagoginformanter som skal delta i prosjektet, og at vi har opparbeidet en dialog. Samtykkeskjema (vedlegg 1) skal også være sendt ut.

Den første aksjonen er en jazzdanstime med utgangspunkt i våre erfaringer med danseundervisning, altså en tradisjonell tilnærming (vedlegg 2). Her skal vi (forskere) i samarbeid, undervise elevinformantene en 60 minutters dansetime i jazzdans. Den etterfølges av en felles tilbakemelding, der tanker og refleksjoner omkring elevinformantenes opplevelser er fokus. Denne aksjonen legger et viktig felles utgangspunkt for oss forskere, der vi gjør rede for vår felles for forståelse når det gjelder tradisjonell danseopplæring. Undervisningen vil preges av tradisjonell undervisningsform, men vil inneha innslag vi anser er av prosessdidaktisk karakter.

Dette mener det vil være nødvendig med tanke på vurdering og tiltak før videre aksjoner. Denne undervisningsformen er vi kjent med og gjør oss trygge i pedagogrollen. Det kan også skape trygghet hos elevinformantene, før vi utforsker prosessdidaktisk opplæringsstrategi med dans. Elevinformantene skal delta fysisk i undervisningstimen og deretter dele sine opplevelser muntlig. Her ivaretar vi en demokratisk deltagelse ved at elevinformantenes tilbakemeldinger skal komme tydelig frem, og bidra i konkrete tiltak i aksjonene. Videre skal den innhentede empiri fra aksjonen transkriberes, samt at grovanalyse av videoopptak og tilbakemeldinger skal legge videre føringer for tiltak.

Den neste prosessen er aksjon to som starter med å ferdigstille observasjonsskjema (vedlegg 3) og spørsmål i intervjuguide (vedlegg 4). Disse skal være til hjelp for å holde fokus i undersøkelsene. Intervjuguide og observasjonsskjema utarbeides med det primære formål å få frem dansepedagogenes førforståelse og erfaringer, og hvordan dette preger deres undervisning og deres bevissthet rundt bruk av opplæringsstrategier. Spørsmål i intervjuguiden vil prøves ut på kollegaer, før de ferdigstilles. Videre sendes observasjonsskjema, intervjuguide, og samtykkeskjema til pedagogeneinformantene og institusjonens ledelse. Eventuelle endringer vil bli gjort med utgangspunkt pedagoginformantenes tilbakemeldinger på dokumentenes innhold. Denne aksjonen ser vi på som mest omfattende, da det er mye som skal transkriberes. Aksjonen omhandler observasjon og intervju av pedagoginformanter, som fokuserer på prosessrettet læringssyn i moderne dans. Vi skal observere hvordan pedagoginformantene benytter ulike prosessorienterte strategier, og gjennom samtale få videre innsikt i deres tanker rundt strategibruk i undervisningen. Vi skal logge jevnlig og utføre en grovanalyse av undersøkelsene etter hvert som de gjennomføres. På denne måten vil arbeidet ikke bli for omfattende mot slutten av prosjektet. Etter at observasjoner og intervjuer er gjennomført, skal empirien transkriberes og sendes til pedagoginformantene for godkjenning. Dette for å ivareta pedagoginformantens deltagelse i prosjektet og for å styrke empiriens troverdighet. Videre starter analysearbeidet som skal legge føringer og ideer for den tredje og siste aksjon som er en ny jazzdansundervisning (vedlegg 5).

Aksjon tre er den siste aksjonen, hvor vi skal undervise elevinformantene i en ny jazzdanstime. I denne undersøkelsen skal vi ha hovedvekt på å benytte strategier vi har observert i aksjon to, og som fremmer elevens opplevelse i læreprosessen. Den blir etterfulgt av en felles tilbakemelding, og denne gangen også med en individuell skriftlig refleksjon. Etter gjennomføring av denne aksjonen vil skriveprosessen med bearbeiding av empiri starte.

Vi håper føringene vi har lagt i de ulike undersøkelsene vil være realiserbare, og at informantene i de ulike aksjonene vil gi tilbakemeldinger som viser veien videre. Ja, kanskje de til og med overrasker oss. Våre ønsker for aksjonene er at de skal gi oss innblikk i informantenes opplevelsesverden – hva som skaper interesse og meningsfulle opplevelser med jazzdans, som vi kanskje ikke er klar over. Både med tradisjonell danseundervisning, men spesielt med tanke på mulighetene som ligger i prosessorientert tilnærming. Slik kan vi knytte kunnskapen til utfordringer vi møter, og påvirke elevens deltagelse og opplevelse med opplæring i jazzdans. Prosjektets forskningstilnærming for innsamling av empiri vil bli utdypet i kapittel 5 (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste vedlegg 6).

3. Fra formidlingspreget til prosessorientert opplæring i dans

I dette kapittelet tar vi for oss prosjektets teoretiske forankring, med utgangspunkt i vår visjon, der elevens opplevelse er sentral, slik at eleven styrker sin selvstendighet, gruppetilhørighet og individuelle opplevelse i opplæringen. Dette belyser vår grunnleggende pedagogiske oppfatning av dansedidaktisk arbeid i undervisning og læring av og med dans.

Vi åpner med å presentere jazzdansens opphav. Dansens opplæringstradisjon belyses i et historisk perspektiv for å synliggjøre hvordan danseopplæringen har utviklet seg. Vi viser hvordan dansens fortid, personer og strømninger i samfunnet har påvirket og satt sitt preg på dansen som kunst- og opplæringsform. Vi tar for oss personer vi mener har hatt stor påvirkning på danseopplæringen. Her belyser vi den formidlingspregede undervisningstradisjonen, som vi mener preger jazzdans i dag. Vi gjør rede for hvordan den prosessorienterte tradisjonen har sin plass i dansen, og klargjør begrepet prosessdidaktikk, som peker mot en pragmatisk tilnærming.

I vårt tilfelle dreier det seg om opplæringsstrategi der elevens opplevelse og prosess i et sosialt fellesskap er fokus. Med fellesskap mener vi fellesskapet dansen gir, ved å bevege seg sammen i øving, feiling og oppgaveløsning. Her gis det rom for at eleven skal kunne reflektere alene, og sammen med andre. Med refleksjon mener vi tanker og opplevelse før, under og etter en dansetime. Læring som skaper forståelse og mening rundt handling og opplevelse, står altså sentralt i kapittelet. For å utdype pedagogiske læringsteorier har vi støttet oss til temaer vi ser er sentrale for problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har valgt teoretikere vi mener fremmer prosessorientert opplæring. Deres syn dreier seg om å gi ulike kropper mulighet i læringen av dans gjennom erfaringslæring, refleksjon og gruppetilhørighet i læreprosessen. John Dewey's syn på læring gjennom erfaringslæring er vesentlig, da det retter fokus mot det praktisk anvendelige med utgangspunkt i individet (Dale, 2011, s. 26). I vårt tilfelle handler det om å bruke sin erfaringsverden, og utforske og oppleve dans i egen kropp for å forstå. Vi mener det teoretiske grunnlaget fremmer elevens egeninnsats og interesse. Ved å fokusere på elevens tidligere og nåværende erfaringer med dans, som de kan bruke i materialet vi gir eleven.

En annen betydningsfull teoretiker vi har valgt å støtte oss til er Stenhouse, en engelsk pedagog med fokus på prosesstenkning, der elevens egen bakgrunn er utgangspunktet for formell kunnskap og språkkode (Hiim & Hippe, 2008, s. 48). Hvordan vi kan relatere Stenhouse prosesstenkning, som bygger på elevens trening, instruksjon og tilrettelegging til vår yrkeskunnskap, kommer vi nærmere innpå senere i kapittel. Det er viktig for oss å fremme at dansens profesjon i hovedsak handler om å fremme det fysiske språk. Det vil ikke si at vi utelater det verbale språket i danseopplæringen. Vi ser derfor Donald A. Schön som viktig, da han tar for seg refleksjon i og over handling (Molander, 2011, s. 140). Schön hevder at enhver situasjon praktiseren befinner seg i er unik, og den individuelle opplevelse må settes ord på. Gjennom refleksjonsarbeid blir eleven bevisst på handlingen og utvikler kunnskap. Slik vi ser det, vil refleksjon kunne bidra til å utvikle det dansedidaktiske språk. Eleven reflekterer over begrepsforståelse og bevisstgjør handlingen, som styrker elevens erfaring i egen prosess i opplevelse med dans. Vi anser Schøns teorier som nyttige for å videreutvikle mesterlæretradisjonen i henhold til opplæring av dans i en mer prosessorientert retning.

Etienne Wengers teori om læring i et praksisfellesskap ser vi på som viktig for å fremme prosessorientert opplæring i dans, da det styrker elevens faglige identitet og gir mening for den deltagende. I dansens tradisjonelle form er nettopp utfordringen å legge til rette for det ekte praksisfellesskap, der felles arbeidsoppgaver løses i samarbeid. Den siste teoretikeren vi tar for oss er Maurice Merleau-Pontys (1994). Vi spør hvordan vi ivaretar det han ser som essensielt, som er elevens egen opplevelse i egen kropp i læringssituasjoner. Merleau-Ponty mener kroppen fremtrer i henhold til en bestemt oppgave som skal løses, og dermed er dynamisk, fordi ingen situasjon er lik. Kroppen trenger derfor erfaringspreferanser for å se muligheter for å utvikle sitt *kroppsskjema* i sin personlige opplevelse (Merleau-Ponty, 1994, s. 42). Vi tolker kroppsskjema som kroppens fysiske hukommelse og bevissthet. Slik vi ser det vil elevens opplevelser av det de utfører fysisk, preges av hvordan læringen skjer. Det vil derfor være sentralt hvordan pedagogen, altså vi lærerforskere, benytter ulike strategier. Hvordan overnevnte teoretikernes syn på læring kan hjelpe oss å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, kommer vi nærmere inn på videre i kapittelet.

3.1. Dansens undervisningstradisjoner, formidlings- og prosessorientert opplæring

Vi begynner med et tilbakeblikk på jazzdansens opprinnelse i USA og videre etablering i Norge. Vi anser dette som viktig for å vise hvordan danseopplæringen har utviklet seg i takt med samfunnspåvirkning, kunstuttrykk og pedagogisk syn. Nesten all motedans på 1900-tallet kan spores tilbake til inspirasjon fra Amerika, og da fra miljøer som var preget av de svartes dans (Glad, 2012, s. 180). De fleste danseimpulsene har gått igjennom mange ledd av tilpasning og bearbeidelse av hvite før de kom til oss, først i Amerika, men ofte også i Europa. I mange tilfeller er det lite igjen av det som var utgangspunktet, men likevel er den afrikanske tradisjonen en grunnleggende kraftkilde (Jonassen, 2001, s. 126, 127). Jazzdans er en scenisk danseform, som i USA smeltet sammen klassisk ballett med den svarte kulturens rytmikk og musikk på 1900-tallet. Særegenheten med jazzdans er at den som regel er influert av den gjeldende popkultur. Det er derfor lenge siden noen hadde levende band som spilte jazzmusikk i danseundervisningen. Den gang var jazzdans en fri dansestil med energiske rytmer og bevegelser, og mer frigjørende enn den man var vant med å se fra den klassiske ballett (Kraines & Pryor, 2001, s. 199).

To personer vi mener var viktig for jazzdansens etablering og utvikling, er Jack Cole (1913-1970) og Kathrine Dunham (1909-2006). De satt jazzdans i system, og den ble mer krevende teknisk, samt fikk større kunstneriske aksept. Jack Cole blir sett på som jazzdansens far og utviklet jazzdansens grunnleggende vokabular. Han brukte ideen fra den tids teknikk i moderne dans, men la til en «jazz» stil til bevegelsen, blant annet gjennom dyp bøy i knær (plie). Cole ble påvirket av ulike deler av verden, Afrika, Karibia, Harlem og Indias eldste form for dans, noe som gjenspeilet stilen hans. Han kombinerte stilene med sine ideer og skapte sin egen kodifiserte teknikk, ved å bruke myke overganger av vekt fra fot til fot. Coles bevegelser blir derfor ofte kalt katteliknende eller dyriske. Et eksempel på dette er hans koreografi for Marilyn Monroe i hennes «diamonds are a girl's best friend». Det sies at han var perfektionist i arbeid med isolasjoner, synkope og plassering, og hans koreografier utmerket seg også med plutselige endring av retninger. Stilen hans var nærmere et show ved en glitrende nattklubb enn en ballettscene, og den huskes som førsteklases nyskaper av teatralisk jazz dans (Kraines & Pryor, 2001, s. 184).

Kathrine Dunham introduserte jazzdansen for sensuelle isolasjonsbevegelser, da hun blandet moderne dans med indisk og karibisk dans. Hun utviklet en energisk og elegant dansestil, som fenget koreografer og dansere verden over. Kjente dansere og koreografer som Matt Mattox, Luigi, Gus Giordano og Bob Fosse, sees også på som viktige trendskapere i jazzdansens utvikling (Kraines & Pryor, 2001, s. 187, 188). På denne tiden var undervisningsformen preget av enveis formidling, der dansepedagogen var mesteren som styrte utførelsens hva og hvordan.

En av de som har hatt størst innflytelse for Jazzdansens inntog til Norge på 60 - tallet er Jorunn Kirkenær som var danser, koreograf og pedagog. I 1966 etablerte hun *Ballettinstituttet*, i dag Norges Dansehøyskole. Dette var den første heldagsskole i profesjonell utdanning innen dans/ballettfag i Norge (Kirkenær, 2012, s. 316). Hit hentet hun blant annet dansepedagogen Matt Mattox fra USA for å undervise studentene i jazzdans. Gjennom sine bevegelsesstudier i USA anvendte hun fridansens bevegelsesbase og systemet fra den klassiske ballett, og utviklet jazzdansens formspråk til et system og etablerte faget hun kalte jazzballett. Her ble opplæring av bevegelse satt inn i et pedagogisk system, elementenes bevegelseslære, slik at jazzdansens teknikk fikk en strukturert opplæring.

Bevegelsen startet fra det grunnleggende og enkle, og ble sakte, men sikkert bygget på litt etter litt og mer og mer intrikat. Det var en solid oppbygning av bevegelsesforløpet, som gjorde at den kunne videreføres til ulike kropper og nivåer. Derfor opplevde eleven det å mestre, og trening var derfor morsomt (Kirkenær, 2012, s. 314). Dette var i tråd med Kirkenær sin visjon om «dans ut til alle» at jazzdans kunne tilrettelegges til alle aldersgrupper og nivåer.

Kirkenær sin visjon baserte seg på ideer fra Rudolf Laban, en slovakisk-tysk dansepedagog og bevegelsesteoretiker, som levde fra 1879 til 1958. Han la grunnlag for en ny dansekunst som fikk navnet fridans, og utarbeidet, i samarbeid med andre pionerer innen dans, prinsipper for forståelse av bevegelse i vid forstand. Dette ble videreutviklet av en av hans elever, Valerie Preston-Dunlop. Ved at hun samlet Labans begreper rom, tid, vekt, flyt, energi, under begrepet dynamikk, og utvidet listen med begrepene relasjon, kropp og bevegelse. Labans tilnærming til danseundervisning stod i sterk kontrast til andre på den tiden. Det er her vi ser en relasjon til reformpedagogikken. Slik vi ser det retter Laban en sterk kritikk mot, den autoritære og regelstyrte undervisningen, altså formidlingspreget tradisjon. Laban ville at danseren skulle finne sitt individuelle uttrykk, der samspillet danserne imellom ble vektlagt (Thorshaug, 2002, s. 15). Han utarbeidet også et system for beskrivelse og nedtegnelse av bevegelse, senere kjent som laban notation (Jonassen, 2001, s. 43). Labans teorier har blitt og blir benyttet i pedagogisk arbeid i Europa og USA den dag i dag. Vi kommer tilbake til Kirkenær i punkt 3.1.1 og Laban i punkt 3.1.2, der vi går inn i de ulike dansepedagogiske retninger i danseundervisningen.

3.1.1. Formidlingspreget danseopplæring

Gjennom tidene har det utviklet seg ulike dansepedagogiske retninger i undervisning av dans (Glad, 2012, s. 96). De bygger på historiske tradisjoner, og viser til hvordan utviklingen i samfunnet påvirket synet på læring generelt, også i dans. Dansens eldste tradisjon er *formidlingspedagogisk tradisjon* og har sitt utspring i mesterlære. Danseundervisningen adopterte mesterlærens generelle form, med hovedkomponentene observasjon og imitasjon. Læreren / mesteren viser og elevene observerer og imiterer og øver til de kan det (Kvale, Nielsen, Bureid & Jensen, 1999, s. 25).

Eleven bruker kroppen til å utføre bevegelsen, synet for å se utførelsen og hørsel for å høre musikken og veiledningen pedagogen gir (Gayle Kassing & Danielle M Jay, 2003, s. 46). Kritikken med tradisjonen er at det gis lite eller ingen rom for individuell utforskning eller i samspill med andre (Glad, 2012, s. 98). Undervisningstradisjonen er hensiktsmessig da den vektlegger måloppnåelse, og den fremmer elevens danseferdigheter raskt. Retningen preget skolen på 1900-tallet, og preger til dels undervisning i dag.

Med dansens opplæringstradisjoner som bakteppe, trekker vi frem et eksempel fra vår hverdag, som beskriver denne formidlingspregede tradisjonen. Her er pedagogen mesteren og viser en øvelse der elevene kopierer og repeterer bevegelsen. I eksempelet ønsker vi å synliggjøre «følg meg» - opplæringen og forholdet mellom lærer og elev, som mester og svenn. Lærer er i sentrum, noe som også preger jazzdansundervisning i dag.

Pedagogen kommer inn i dansestudioet, smiler til elevene og sier «god morgen». Elevene kjenner rutinen, og alle finner raskt en plass i rommet med front mot speilet. De fleste har en fast plass nå, så langt ut i semesteret. Elevene venter på at pedagogen skal gi tegn til å starte. «Er det noen spørsmål?» Ingen svarer. «Nei vel, husk å hente pusten langt ned i magen og jobb med store bevegelser». Musikken starter og alle puster godt inn, så ut. De starter å bevege seg unisont med musikken. Pedagogen står foran og viser utførelsen som elevene imiterer. Pedagogen er den eneste som sier noe. Ordene underbygger utførelsen og guider elevene gjennom øvelsene, og stiller krav til hver enkelt. I utførelsen jobber alle presist og hver øvelse gjentas flere ganger. Det er ingen dialog, men et unisont samspill rundt fokus og konsentrasjon. Dette er en tradisjonell opplæringsmodell i dans. Historisk var mesteren ofte en berømt danser som av en eller annen grunn ikke kunne danse mer. Han eller hun lærte bort sine ferdigheter, som elevene observerte og kopierte. Metoden er fortsatt i bruk i dag der ferdighetsutvikling står i fokus, f. eks i klassisk ballett og jazzdans (Glad, 2012, s. 96).

Blant annet gjennom sine mange erfaringer med ulike pedagoger i utland, var Jorunn Kirkenær, som tidligere nevnt, før sin tid i å forstå at opplæring i dans måtte tilrettelegges bedre. Som hun beskriver i boken, *Og dansen går videre fra 2012*, «jeg observerte de merkeligste undervisningsopplegg, og ingen av pedagogene hadde egentlig et solid oppbygd bevegelsesforløp. Elevene ble kastet ut i ekstreme bevegelser» (Kirkenær, 2012, s. 312).

Gjennom sin visjon om å bringe dans ut til alle, ble veien inn i det å utføre forenklet og tilrettelagt. Jorunn Kirkenær analyserte altså bevegelser og systemer, og utarbeidet en struktur for opplæring av jazzdans. Et system av bevegelsesmuligheter, der pedagogen kunne gi eleven en enkel og raskt vei inn i utførelsen, gjennom formidlingspreget opplæringsprosess. Formidlingspreget danseundervisning tar utgangspunkt i en bestemt dansesjanger eller stil, og er ypperlig når et bestemt lærestoff skal overføres eleven. Elevarbeidet er basert på talentutvikling, og teknisk trening har derfor stor betydning (Glad, 2012, s. 97). Ulempen ved tradisjonen er at det ikke åpner for skapende prosesser eller kreativt arbeid hos eleven. Visjonen til Kirkenær baserer seg på prosessorientert opplæring, men opplæringsformen er allikevel formidlingspreget.

Det er altså både styrker og svakheter ved tradisjonen. Formen skaper driv, ettersom pedagogen legger alle føringer. For eleven kan formen føles trygg, ved at de guides konkret gjennom øvelser, og hvor det å danse i et fellesskap skaper en gruppetilhørighet (Winter, Engel, Nørgaard & Herskind, 2010, s. 34). Tradisjonen har svakheter, nettopp fordi læreren er i sentrum og gjør formen ensidig. Mulighet for at eleven skal kunne utforske fra sitt ståsted eller utforske bevegelsesformer i sin kropp er begrenset (Gayle Kassing & Danielle M Jay, 2003, s. 59,60). Andre svakheter er mangel på erfaringsdeling. Selv om formen skaper gruppetilhørighet i det å danse sammen, blir ikke eleven utfordret til å løse oppgaver sammen, og får heller ikke mulighet til å utforske egne bevegelser. Dette praksisfellesskapet vil vi komme nærmere inn på i kap. 3.2.4.

3.1.2. Opplevelsesbasert danseopplæring

Tradisjon og kultur har preget, og preger fortsatt danseundervisningens innhold og struktur. Vi går her videre inn i den andre pedagogiske tradisjonen innenfor danseopplæring, den *reformpedagogiske tradisjon* som vi henter inspirasjon fra i forskningsprosjektet. Her ser vi at opplevelsesbasert læring står sentralt. Denne undervisningsformen var en protest mot den formidlingspregede tradisjonen. Her skulle elevens læreprosess stå i sentrum. Eleven skulle selv finne veien i sin utførelse og erfare situasjonen (Molander, 2011, s. 154), noe den daværende tradisjonen ikke åpnet opp for. Nå var det ønskelig å tilrettelegge dans for alle som ønsket å danse. Individuell opplevelse og uttrykket stod i fokus.

Isadora Duncan (1877-1927), en pioner innen fridans, mente at barnets dans måtte bygge på dets naturlige bevegelser, og ikke bli påtvunget trinn og bevegelser. Hun var amerikansk og en av de første til å stille seg kritisk til hvordan dans ble formidlet, i undervisning så vel som scenisk. Hun mente dans måtte være naken, og hun refererte her til naturen. I sitatet under ser vi en krass kritikk av datidens opplæring i dans, og husk dette er for over hundre år siden. Duncan påpeker her hvordan klassisk ballet jobber mot hva kroppen egentlig er skapt for å gjøre, altså mot tyngdekraften.

“The school of the ballet of today, vainly striving against the natural laws of gravitation or the natural will of the individual and working in discord in its form and movement with the form and movement of nature, process a sterile movement which gives birth to the future movements, but dies as it is made. “

(Copeland & Cohen, 1983, s. 263)

I moderne dans har det alltid vært rom for det utforskende mennesket, da dette er en stor del av danseformen (Rosemont, 1994, s. 36). Det er her Duncan har sin base, og derfor er hennes uttalelser kanskje noe ekstreme, men hun har et poeng med at dansen må være fri for at det skal være lystbetont. Fri i den forstand at dansen skal være lett å mestre og lett å utføre fysisk, slik at det kan føre til interesse og videreutvikling hos eleven. Vi ser på Duncans uttalelser som nyttige, hva prosess hos individets opplevelse angår. Dette fordi hennes strategier i dans hadde fokus på prosessens opplevelse i bevegelsene, fremfor det tekniske målet. Sitatet belyser hennes tanker om at bevegelsesformen skulle være fri, og dermed gi rom til elevens egen opplevelse med bevegelse.

Danseformen var altså basert på frie bevegelser, der flyt og teatraliske bevegelser sto sentralt. Hennes sensuelle tilnærming til det dramatiske bilde hun formidlet, var hennes signatur. Dette kunne en se i hennes sceniske formidling, der store flytende bevegelser, mye armbevegelser og lette kostymer preget det sceniske bilde (Copeland & Cohen, 1983, s. 262-265). Dette kan ha betydning med tanke på prosjektets tema, da vi opplever jazzdansens kunstuttrykk er mer forhåndsbestemt enn Duncan`s frie kunstuttrykk.

Denne retningen fikk mye kritikk på grunn av dens manglende teorigrunnlag i danseopplæring, og dansetekniske ferdigheter ble heller ikke ivaretatt (Glad, 2012, s. 101). Vi ønsker, og har også føringer som krever, teknisk fokus i strategiske fremstillinger i undervisningen. Derfor ser vi at Duncans uttalelser kan komme noe til kort. Eleven må vise en teknisk utvikling, men vi ser det finnes flere veier å gå for å nå ferdighetsmål. Det at eleven selv erfarer gjennom sine opplevelser kan føre til større eierskap og samtidig påvirke hvordan eleven styrker sin tekniske forståelse og dermed utvikling. Duncans teatraliske uttrykksform er også interessant med tanke på det kunstpedagogiske perspektivet, da det kan ha betydning for jazzdansens egenart og kunstuttrykk. Noe av jazzdansens kjennetegn er dens mangfold av intrikate trinn og høye spark. Dette legger Duncan lite vekt på. Hun vektlegger i større grad dansens teatraliske formidlingsuttrykket, som det frie, naturlige og sensuelle i bevegelser. Dette kan motivere elever i danseopplæringen på en annen måte. Ved at de får bruke sine preferanser til å bevege seg, og utnytte kroppens bevegelsesmuligheter. Dette kan igjen styrke deres selvstendighet og egeninnsats i dansen.

En annen innflytelsesrik person for prosessorientert tenkning var Rudolf Laban, som vi har nevnt tidligere. Han trosset også tradisjonene og fokuserte på andre elementer i dansen. Han var en pioner innenfor det dansepedagogiske arbeid, og mente den klassiske ballett ikke utnyttet hele kroppens bevegelsesevne. Han analyserte og kategoriserte bevegelser i ulike strukturerte systemer, samt utviklet teorier om bevegelsessystemet. Disse teoriene viste seg å ha stor betydning for det pedagogiske arbeid med dans og bevegelse. Labans visjon for dans og bevegelse i et opplæringssystem, var at dansen skulle bygge på barnets naturlige bevegelser, og være tilgjengelig for alle. Han var veldig opptatt av at den skapende prosessen skulle stå i fokus, og ikke sluttproduktet. Danseren kunne ikke trenes i danseteknikk alene, mente Laban, alle sansene måtte stimuleres (Thorshaug, 2002, s. 15). En av grunnene til at Laban skilte seg fra de konvensjonelle aksepterte normene, var at han og hans elever analyserte kropp i bevegelse overalt, fra fabrikker til dansescener. Han var opptatt av at pedagogen skulle stimulere elevens spontanitet og glede i kreativt arbeid.

Både Duncan og Laban vektla prosessen ved å fokusere på elevens kreative utforskning av egne bevegelser, gjennom pedagogens veiledning. Lærerens utfordring og oppgave var derfor å inspirere til spontanitet og kreativitet, der elevene stod i fokus (Glad, 2012, s. 130). Læreren skulle her tilrettelegge undervisningen ut fra individuelle forutsetninger, der målet var personlig vekst. Denne Laban inspirerte metoden blir mye brukt i kreativ dans for barn, men retningen fikk mye kritikk (Glad, 2012, s. 97,98). Dette på grunn av dens manglende teorigrunnlag i opplæringen, der dansetekniske ferdigheter ikke ble ivaretatt. Styrken med retningen er at den er elevsentrert. Lærerens oppgave er å tilrettelegge for den enkeltes elevs utvikling, gjennom egne ideer og impulser. Her er ikke resultatet viktig, men elevens opplevelse av selve prosessen, og publikumsvisninger hemmer denne prosessen (Glad, 2012, s. 99). Retningen egner seg svært godt i arbeid med barn. Særdeles viktig er det at pedagogen klarer å skape trygghet, slik at eleven tør å gå inn i prosesser. Utfordringen og kritikken med retningen er at målet er opplevelsen med bevegelsen, altså prosessen. Dette er tidkrevende, da ferdigheten utvikles gjennom utforskning og erfaring.

3.1.3. Helhetsutviklende danseopplæring

Dans hadde nå fått innpass som akademisk disiplin, og det ble derfor viktig å legitimere dansefaget. Men gjennom en ren elevsentrert pedagogikk var det lett at undervisningen hadde en uklar struktur, og det var vanskelig å måle resultater (Glad, 2012, s. 101). I England på 1970-tallet skjedde det derfor gradvis en nyorientering når det gjaldt danseundervisning i skolen (Hernes, Horn & Reistad, 1993). En skulle ikke lenger bare sette fokus på prosess, men også produktet. Dansepedagoger utviklet dermed en tredje opplæringstradisjon, *den kunstpedagogiske tradisjon*, som var en kombinasjon av de to førstnevnte. Her skulle en vektlegge kreativitet og ferdighet, prosess og produkt, følelser og fornuft i undervisningen, og helhetsutvikling stod nå i fokus. Eleven skulle øke sin kunnskap om dansens mangfold gjennom alle dansens opplevelsese- og læringsformer: å skape, gjenskape, utøve, vise, observere og vurdere dans. Denne tradisjonen preger dansens pedagogiske profesjonstenkning, og dermed lærebøker i Norge og England i dag (Glad, 2012, s. 104).

Vi planlegger danseundervisning med tanker om å ivareta et helhetsfokus, men ser det er utfordrende faktisk å ivareta det i praksis. Vi erfarer at den formidlingspregete tradisjon fremdeles er fremtredende i jazzdansens opplæringsform. Når vi nå skal følge vår visjon og gi større plass til elevens egen opplevelse i felleskap med andre, lurar vi på om det vil svekke ferdighetsoppnåelsen? Eller vil elevens lyst og motivasjon i et prosessorientert læringsfokus styrker elevens egeninnsats og selvutvikling. Blir opplevelsene mer meningsfulle for elevene, fordi de får ta del i sin utvikling ut fra sitt ståsted, slik de erfarer det?

Vi har tidligere nevnt hvordan jazzdans hovedsakelig påvirkes av musikkens utvikling. Påvirkningen gjør at danseformen har tendens til mer flytende overganger fordi musikken i dag er mer eksperimentell, og skillet mellom nye stiler ikke har et så tydelig skille som tidligere. Dette er absolutt interessant, og vi ser ansvar når det gjelder å bevare det særegne ved danseformen. Jazzdansens tradisjoner er ikke så forankret historisk som klassiske ballett. Vi ønsker ikke at jazzdansens særegenhet forsvinner, så noe av utfordringen er å ivareta formspråket. Kan vi utvikle tilnærminger som gir større muligheter for kreative, elevsentrerte og demokratiske innfallsvinkler i jazzundervisningen? Kan eleven oppnå større bevissthet rundt forståelse av jazzdansens særpreg ved å oppdage det på sin måte?

3.2. Dansens form for mesterlære

Det er mange måter å organisere læring på, og til tider kan det være utfordrende å vite at en velger den beste fremgangsmåten for eleven. Mesterlæretradisjonen omfatter læring i utdanning og arbeid, og betegnelsen brukes i dag på mange forskjellige måter. Sentralt i opplæring er mesteren. Tradisjonelt forbindes mesterlære med håndverksfag, men mesterlærens prinsipper forekommer i ulike former og gjør seg gjeldene på mange områder (Kvale et al., 1999, s. 19). Dansens undervisningsform, har sitt utspring fra *mesterlære*, som fokuserer på læring gjennom deltagelse. Det er fire hovedtrekk ved mesterlære som, slik vi ser det, har fellestrekk med danseopplæring, og tydeliggjør prosessorientert strategi. Det er praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.

I danseundervisningen er pedagogen mesteren som viser utførelsen, og viderefører bevegelsesferdigheter og kunnskap om bevegelse og dans til eleven. Dette gjennom fysisk arbeid med kroppen og veiledende ord og lyder som underbygger utførelsen. Pedagogen tilrettelegger opplæringen på enklest mulig måte, slik at eleven opplever mestring tidlig i prosessen (Thommessen, 2009, s. 77). Danseres håndverk er kroppen, og håndverket må ivaretas. Det krever tid og tålmodighet å mestre, og det nytter ikke å la andre gjøre jobben for seg. Skulle en være så uheldig å gjøre feil, må man være enda mer oppmerksom og øve mer. Et annet fellestrekk er altså at det kreves øvelse, trening og innlæring av ferdigheter (Kvale et al., 1999, s. 25).

På elementært nivå læres dansens grunnprinsipper, med fokus på å gi eleven mulighet til å observere for så å imitere bevegelser gjennom gjentakelse. På høyere nivåer legges det derimot vekt på teknikk, presisjon, smidighet, dynamikk og uttrykk i utførelse. Dette utvikles over tid, og er også i tråd med mesterlærens prinsipper. En prosessorientert grunntanke er at elevens opplevelser skal stå sentralt fremfor mål. Dette kan være noe motstridende med henhold til mesterlære prinsipper. Vi spør oss derfor: vil det være mulig å utvikle dansens form for mesterlære ytterligere i dansens verden? Kan en prosessdidaktisk strategi benyttes for øvelse, trening og innlæring av ferdigheter? Hvordan kan så dette gjøres? Nielsen og Kvale mener «at læring gjennom handling medfører en kompleks og differensiert struktur, hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet mesteren, fagarbeiderne og andre lærlinger utfører» (Kvale et al., 1999, s. 19). Pedagogen i en danseundervisning evaluerer undervisning ut fra sine observasjoner og veileder eleven videre i utførelse, individuelt og i fellesskap. Dette krever at eleven må reflektere over sin handling og selv gjøre justeringer, slik at bevegelsen utbedres i forhold til teknisk utførelse, dansestil og uttrykk. Evalueringen finner hovedsakelig sted i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemelding, fra måten produksjonene fungerer på og fra kundenes reaksjoner (Kvale et al., 1999, s. 19). Vi ser behov for å videreutvikle mesterlære-tradisjonens struktur i danseundervisningssammenheng, der elevens mulighet til å utforske og reflektere stimuleres.

3.2.1. John Dewey og erfaringslære

I dans må en forstå hvordan kroppen fungerer, fordi ferdigheter og kunnskap utvikles gjennom det som gjøres og hvordan det gjøres. Det er ikke mulig at kroppen utvikler ferdigheter, uten at kroppen øver og videre bevisstgjøres. Kroppens erfaringer er vesentlig for at handlingen skal registreres og forbedres. Med dette mener vi at den kroppslige utførelsen skaper læring, og det er i selve utførelsen læringen skjer. Videre er det hvordan kroppen etter hvert klarer å gjenkjenne bevegelsen, som skaper ferdighetsutvikling hos eleven, og som gir en estetisk form på dansen. Den tradisjonelle opplæringsformen i jazzdans gir eleven erfaring med bevegelsen på ulike måter, men fordi bevegelsen styres av pedagogen, styres dermed elevens erfaring. Den pedagogiske teoretikeren John Dewey (1859-1952) var opptatt av elevsentrert læring, og er derfor sentral i vår sammenheng.

I boken «Art as an experience» (1934), skriver Dewey følgende om erfaringslæring, at erfaring bare kan forstås ut fra erfaring generelt. Videre at kunstnerisk erfaringer må sees i sin form, og de må forenes med de forhold det utføres i, gjør og gjennomgår. Det er dette som gjør en opplevelse å være en opplevelse (Dewey, 1934, s. 50). Vi ser at dette viser at prosessdidaktiske strategier kan være berike opplæringen i jazzdans. Denne opplevelsen med danseopplæringen kan bidra til en mer dimensjonert måte å lære og forstå jazzdans på. Tron Inglar referer i sin doktorgrad til Deweys teorier om erfaringslæring «det spesielle med egne handlinger er det opplevelsesmessige ved selv å være den handlende, eller den personen handlingene rettes mot» (Inglar, 2009, s. 248). Vi ser det derfor viktig både å legge til rette for at elevene erfarer jazzdans ut fra våre erfaringer, men også lar eleven være med å skape bevegelser gjennom, å utforske sine måter å bevege seg på. Dersom de får erfare en skapende prosess, mener vi at eleven blir mer bevisst sin erfaring. Da de i denne prosessen blir utsatt for å kjenne på egen kropp de konsekvenser handlingen får. Ved å kjenne denne konsekvensen og vurdere det opp mot tidligere kroppslige erfaringer, vil de kunne vurdere hvordan det bør gjøres. Dette gjøres også ved imitasjon, slik den tradisjonelle undervisningsformen praktiserer.

Det er mange komplekse forhold i erfaringslæring, vi velger å ta for oss den fysiske erfaringen som er dansens form. Samtidig er det viktig å se erfaringslæring i lys av jazzdansens særpreg og ivareta jazzdansens kunstuttrykk. Essensen og kjennetegnene ved jazzdans er dens intrikate form der rytme, isolasjonsbruk og kraft og energi er sentralt (Kraines & Pryor, 2001, s. 1,187).

Som nevnt tidligere i forbindelse med danseren Duncan (1877-1927), gir prosessdidaktisk tilnærming et spesielt kunstuttrykk. Det er interessant med tanke på Dewey's pedagogisk-filosofiske tanke om demokrati og velferd, som er essensielt for at læring skal finne sted. Han mente at «når mennesket forstår relasjonene mellom lovmessige sammenhenger, og mellom handling og konsekvens, kan det sette egne ideer ut i livet og bevirke en ønsket utvikling» (gjengitt av Aasen, 2008, s. 68). Her ser vi prosessen i opplæringen viktig. Erfaringen må skapes, og dersom erfaringen skal forstås, må den utforskes i ulike former, slik at den kan endres. Dewey mente at en aktivitet alene ikke fører til endringer av positiv forstand, men ved å ha innsikt i å undersøke konsekvenser av handlinger i lys av hva en først hadde av kunnskap, kan endringer skje (Dewey, 1934, s. 44-47). Prosessorientert opplæring kan bidra i positiv forstand, men utfordrer oss ved å tillate eleven å gå andre veier enn det vi mener skaper den mest effektive og beste læringsmuligheten. Dette kan være et eksempel på hvordan jazzdansens særpreg og kunstneriske uttrykk kan påvirkes. I en slik prosessdidaktisk strategi vil opplevelsen i det man utfører, stå sentralt og det tekniske kan få lite oppmerksomhet.

Positivt med prosessdidaktisk opplæring, er at eleven får mer tid til å reflektere og erfare over sine opplevelser i sitt eget tempo. Dette kan åpne for nye muligheter ved at det tilfører eleven egenskaper, de tidligere ikke hadde, eller var bevisst over. Denne opplevelsen kan gjøre at de oppdager nye opplevelser og gleder over andre måter å mestre på. Slik Dewey mener, må noe oppleves før det kan forstås, og når et menneske forstår noe, er det først da det kan utvikle kunnskap som fører til endring i positiv forstand (gjengitt av Aasen, 2008, s. 46). Han understreker videre at dersom en skiller teori og praksis og menneske fra sine livsbetingelser, blir man en passiv deltager i sin egen kunnskapsutvikling. Han påpeker at praksis ikke kan erstatte teori, men den er med på å utvikle kunnskap om egen praksis, og da må det forstås ut fra en sammenheng.

Elevens utvikling av kontroll og bevissthet over kropp, både fysisk og mentalt, ligger også på et intellektuelt plan. Pedagogen må derfor gi eleven mulighet til å gjøre seg kjent med hvordan ting henger sammen, og å skape nysgjerrighet i å forstå hvordan de kan øve for å bedre sine ferdigheter. Kroppens bevisstgjøring og forståelse styrker dens intellektuelle utvikling, og språket er nødvendig for å gi tankene orden, så vel som å formidle den til andre (gjengitt av Aasen, 2008, s. 46).

Å kunne sette ord på det som skjer med kroppen, er viktig for lettere å kunne forstå kunnskapen som skaper utvikling og endringen i bevegelsen. Dette fordi eleven ikke bare skal imiterer det pedagogen gjør, uten å tenke over eller forstå når det er bra eller hvordan den kan utvikles videre. Dette vil heller ikke styrke elevens kunstneriske uttrykk. Å kunne verbalisere utførelsen er altså viktig. Vi ser dette kan styrkes i jazzdansens opplæringsform, da det sette i gang en aktiv refleksjon og dypere forståelse hos eleven. Dewey omtaler dette som refleksiv tenkning, der menneskets aktive og vedvarende avveining av enhver antakelse eller innsikt, i lys av de begrunnelser som støtter opp om de konsekvenser handlingen leder til (gjengitt av Aasen, 2008, s. 46-48). Vi må gi eleven mulighet til læring som ligger på flere plan i utførelsen, i forhold til teknikk, stil, uttrykk, kinestetisk så vel som fysisk. Dewey sier at kunsten gjenvinner den enhet av sansing, behov, impulser og handlinger, som kjennetegner enhver skapning (gjengitt av Aasen, 2008, s. 68). Slik vi forstår dette, er kunstens særegenhet å se helhet og ikke deler. Danseundervisningens estetiske bevisstgjøring er her viktig, fordi estetisk uttrykk vekkes gjennom det skapende mennesket og har innflytelse på elevens følelsesmessige og sosiale utvikling. Vi ser derfor at deres opplevelseserfaringer og kreativt arbeid med dansen vil være viktig å fremme. I følge Dewey (Dewey, 1934) er estetikk noe som «viser til erfaring som vurderende, sansende og nytende». Estetisk kunnskap lar seg ikke måle, men må oppleves og er ofte kroppslig forankret (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 20). I dansen bruker eleven og pedagogen hele seg. Begge parter erfarer noe sammen, ved å bruke både tanker og følelser. Slik vi ser det er magien og utfordringen, å tilføre eleven opplevelser av å bli berørt med hele seg, både mentalt og fysiske. Med det mentale mener vi det kognitive som omhandler den teoretiske tanke, men også dens emosjonelle sider.

Danseundervisning har slik vi ser paralleller til konfluent pedagogikk. Enkelt fortalt omhandler konfluent pedagogikk alle prosesser i undervisningen, som bringe sammen til en helhet. Med helhet menes at læring og veiledning flyter sammen mot samme mål (Grendstad, 2011, s. 233). De intellektuelle, de emosjonelle og de psykomotoriske aspektene er viktige. Denne helheten er det vi etterstreber i undervisningen. Det å klare å se hvilke ressurser elevene innehar, og bruke dem aktivt i undervisningen. Et av prinsippene i konfluent pedagogikk er at å lære er å oppdage.

Slik Grendstad påpeker, er å oppdage en subjektiv prosess, som bare jeg kan oppdage for meg (Grendstad, 2011, s. 17). Det er derfor viktig at vi er svært bevisste på dette, da dans omhandler det vi gjør og tolker i egen kropp. Dette beskrev vi innledningsvis i det første eksempelet med «jete-hoppet». Der benyttet pedagogen hjelpemidler, slik at elevene erfarte hoppet gjennom gradvise utfordringer og krav. Dette veiledet og motiverte eleven i kroppens erfaring, og skapte etter hvert en gjenkjenning. Bevisstheten over bevegelsen fikk større og større forståelse gjennom fysisk utførelse, her var ikke verbalisering til stede. Bevegelsen var forutbestemt av pedagogen, men ga allikevel rom for elevens erfaring i læreprosessen.

Situasjonen ga eleven mulighet til selvstendig refleksjon over utførelsen, før, i og etter hoppet. Dette mener vi er et godt utgangspunkt for utvikling av prosessorientert didaktisk opplæringsstrategi, der eleven står sentralt. Videre i kapittelet går vi nærmere inn på hvordan eleven i læreprosessen er en deltager i sine tanker, handlinger og refleksjoner, og hvordan det kan synliggjøres i danseundervisningen.

3.2.2. Lawrence Stenhouse, læringsprosess

Den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse hadde stor påvirkning i den engelske skolen på 60- og 70-tallet, ved at også han var kritisk til mål-middel pedagogikken. Han var blant annet opptatt av at barnets bakgrunn skulle være utgangspunkt for å tilegne kunnskap. Han mente at formidlingspedagogikk ikke passet like godt til alle typer elever, og at mål - middel - tenking tok feil av hva som forbedrer undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2008, s. 46).

Å kunne ivareta elevenes læreprosesser med mange ulike forutsetninger som finnes i en stor elevgruppe i et bevegelsesfag, er utfordringer vi møter hver dag. Dette er også noe alle som arbeider med undervisning og læring, kan kjenne seg igjen i. Elevene har med sin bakgrunn forskjellig erfaringsgrunnlag, og dermed sin oppfatning og forståelse for dans. I vår sammenheng er det interessant, da dette blir godt synlig i opplæringen. Selv om kroppen er håndverket, er det å forstå helheten i utførelsen mangfoldig: Hva kroppen gjør, hvordan kroppen gjør det, og hvorfor det skal gjøres på en bestemt måte. Det handler om kroppens fysiske, mentale og emosjonelle bevissthet rundt kroppens muligheter, som også skal kunne settes ord på for å forstå utførelsens kompleksitet. Pedagogen må derfor kunne differensiere undervisningen for å ivareta elevens bakgrunn og gi alle mulighet til utvikling. Vi erfarer at forholdet mellom den kinestetiske og den kognitive bevisstheten er fremtredende i danseopplæring. Vi ser derfor at Stenhouse sitt syn på læringsprosesser er relevant for vårt fokus. Lærere må vite hvilken prosess som kan skape den beste læringen for eleven, og ikke bare være opptatt av måloppnåelse.

En annen faktor ved Stenhouse som belyser vårt tema, er hans fokus på læreren som hovedfaktor i arbeidet med å bedre undervisningen, *The teacher as a researcher*. Noe som belyser lærerens holdning til egen undervisning (Hiim & Hippe, 2008, s. 76). Stenhouse uttaler følgende: ” *Curriculum research and development ought to belong to the teacher and that it will require a generation of work* ” (Stenhouse, 1987, s. 142). Han fremhever viktigheten med å utnytte lærerens kompetanse for å utvikle ulike fagområder, og dette krever tid. Derfor ser vi vårt arbeid har betydning, for å utvikle opplæringsstrategier og større didaktiske forståelse. Gjennom våre refleksjoner over erfaringer, som dokumenteres og deles med kollegaer. Stenhouse mener at didaktisk teori har en struktur som innebærer bestemte måter å arbeide med materiale på, som igjen kan styre lærerens valg i elevens opplæringsprosess (Hiim & Hippe, 2008, s. 48). Han ser altså kritisk på didaktisk teori, da den legger føringer for hva og hvordan ting skal gjøre, og påpeker videre at det er praksis som må danne utgangspunktet. Hiim og Hippe skriver, at hensikten med didaktisk relasjonstenkning ikke er å gi konkrete henvisninger, men å bidra til å forstå og utvikle egen praksis (Hiim & Hippe, 2008, s. 77).

Utfordringen i vår yrkespraksis er at tradisjonell formidling vanskeliggjør ivaretagelsen av elevenes ulike læreforutsetninger. Formen er hovedsakelig «følg meg», og skal være målbart gjennom ferdighetsutvikling. Dialog mellom lærer og elev er derfor viktig, for å ivareta eleven. Stenhouse har satt preg på didaktikken også her i Norge med sin prosessstenkning. Der han differensierer fire prosesser i undervisningen, som er relatert til ulike typer kunnskap (Hiim & Hippe, 2008, s. 46,47). Vi tar for oss disse prosessene for hvordan kunnskap kan formidles, og hva som formidles, og ser disse i lys av danseundervisningen. Prosessene er i vår sammenheng tilknyttet strategier for tilnærming av dans. Videre presenterer vi kort de fire prosessene i danseundervisningens sammenheng, og vi ser hvilke prosesser som kan tilføre jazzdansens med prosessorientert læringsfokus.

Første prosessen er

- **Trening i enkle ferdigheter og faktainformasjon**

I dans er dette der eleven møter dans for første gang. De øver fysisk på enkle tinn med pedagogens verbale og visuelle forklaring som knyttes til bevegelsen, og det er enkel bruk av terminologi. Elevens bevegelses- og koordineringserfaring utvikles i samsvar med musikk. Resultater er målbare gjennom elevens ferdighetsutvikling.

Den andre prosessen er

- **Instruksjon i faktakunnskap og enkle ferdigheter**

I dans er prosessen der eleven kan kjenne igjen bevegelser ved hjelp av pedagogens fysiske og verbale veiledning, eller musikken. Gjennom tidligere erfaringer har eleven opparbeidet holdepunkter, og de kjenner igjen bevegelser og dansens grunnleggende prinsipper og elementer. Eleven innehar kunnskap om hvordan bevegelsen skal være, men de har liten forståelse for hvordan korrigere seg selv.

Tredje prosessen er

- **Tilrettelegging for tilegnelse av sosiale og estetiske verdier og normer**

I den tredje prosessen gis eleven mulighet til å løse bevegelsesoppgaver individuelt eller i felleskap. Prosessen gir mulighet til og skaper gode holdninger til hverandre, seg selv, faget og pedagogen. Utvikling kan vise seg i form av holdninger og verdier for hverandre i arbeidsprosessen eller for fagets krav for disiplin, men ikke i form av kvantitative resultater.

Den fjerde prosessen er

- **Tilrettelegging for utvikling av innsikt og vurdering**

I den siste prosessen får eleven mulighet til å utforske og reflektere, enten rundt ulike forsøk eller ved å gjenkjenne de vanligste feilene ved andres eller egen utførelse. Denne prosessen krever tid. Her bevisstgjøres språk gjennom egne og andres refleksjoner eller oppgaver som løses i samarbeid med andre. Eller det skapes rom for felles refleksjoner.

Det er spesielt de to siste prosessene vi ser er viktige, med tanke på at de vektlegger elevens opplevelse gjennom prosessen. Det er den tilegnelse av sosiale og estetiske verdier og normer, samt tilrettelegging for utvikling av innsikt og vurdering som vil være av interesse for oss. Vi mener jazzdans-undervisningens strategier er mulig å se i lys av Stenhouse sine prosesser. Han mener at hensikten med utdanning ikke er å nå et mål, men å gi tilgang til kunnskap. Å tilegne seg kunnskap på denne måten ved å styrke elevdeltagelsen, fremmer derfor vårt fokus om å motivere for egeninnsats, individuelt, og i fellesskap med andre (Hiim & Hippe, 2008, s. 46-48).

3.2.3. Donald Schön, refleksjon i, over og etter handling

Selv om vi opplever at vi retter all fokus på eleven, ved at undervisningen planlegges med utgangspunkt i elevens læreforutsetninger. Kan vi ut fra erfaringer vi har gjort oss, styrke elevens deltagelse, spesielt ved legge til rette for refleksjon gjennom det verbale språk.

Donald A. Schön mener kunnskap utvikles der refleksjoner gjøres før en handling, i en handling og etter en handling. Han mener at den reflekterende ikke alltid gjør dette bevisst, men at han/hun har grunnlag for å gjøre det (Molander, 2011, s. 139).

I dans får eleven rom til å bevisstgjøre bevegelse gjennom kroppens erfaringer, dette nettopp fordi dans handler om kroppens muligheter. Den kinestetiske sansen er fremtredende, ved at bevegelsessanser gir beskjed om kroppsdelenes bevegelse i forhold til hverandre. Eleven har altså grunnlag for å reflektere over sin utførelse. Men vi stiller oss kritisk til er om vi gir den enkelte elev muligheter til å bevisstgjøre dette i form av refleksjon. Fordi formidlingspreget tradisjon fremdeles dominerer jazzdansundervisning, mener vi at vi kan skape mer rom for elevens refleksjon over sine og andres kroppslige erfaringer.

En utfordring er å gjøre det uten å svekke bevegelsesfokus, og timens driv som vi ser er viktig, og allikevel opprettholde elevenes interesse og motivasjon oppe. Opprettholdelse av driv i undervisningen, gjør ofte sitt til at det er utfordrende å dvele lenge ved hver enkelt elevs behov. Vi ser Schøns teori har stor betydning med henhold til opplæring av dans, da teorien kan bidra til å videreutvikle mesterlæretradisjonen mot et mer prosessorientert fokus. Her mener vi at refleksjon fører til kunnskapsutvikling, ved at den reflekterende hele tiden utforsker og korrigerer seg selv, dette omtaler Donald Schön som kunnskap i handling (Molander, 2011, s. 140-141). Vi mener at et prosessorientert fokus kan oppmuntre eleven til kunstneriske opplevelser, som igjen kan utvikle deres kunstuttrykk på et dypere plan. Dans og dansens uttrykksform kan bli mer nyansert og personlig og ekte for utøver, fordi den *eies* av utøveren (eleven). Ved at utøver får mer tid til å reflektere i handlingen og over handlingen, kan dette bidra til å utvikle elevens kunstneriske bevegelsespråk.

En bevissthet og oppmerksomhet rundt egne bevegelser og handlinger, fører til at utøveren utvikler sin kunnskap, og dermed også sitt bevegelsesrepertoar, individuelt og i samspill med andre. Her støtter vi oss til det Molander beskriver som å prøve seg fram, og Schön kaller å eksperimentere. Praktikerer prøver seg frem i utførelsen, som medfører at repertoar av eksempler og erfaringer endres. Den *reflekterende praktiker* er den oppmerksomme og lærende praktiker (Molander, 2011, s. 143). Slik vi ser det, vil praktikerer i denne sammenheng være danseeleven, som lærer å benytte refleksjon som verktøy i sine handlinger. Refleksjon bidrar til kunnskapsutvikling i den grad at eleven blir mer oppmerksom, selvstendig og bevisst i sine valg og videre sin utførelse. Refleksjon mener vi benyttes i danseundervisning, men i hvilken grad og hvordan den tilrettelegges best mulig for eleven, er vi kritiske til. Vi forventer at eleven forstår viktige elementer i utførelsen, uten å stoppe øvelsen. Dersom ikke veiledningen er tydelig nok fra pedagogens side, eller kunnskapen er god nok hos eleven, er det utfordrende å jobbe selvstendig med korrigerende egen utførelse. Eleven må i større grad oppmuntres til refleksjon over det tekniske, kunstneriske og egen utvikling. Vi må skape større rom for refleksjon, slik at utførelse og bevissthet styrkes og skaper endring. Schön påpeker nettopp hvor viktig det er at vi er klar over hvordan vi bevisstgjør eleven, og dermed styrker deres yrkesteorier. Vi må derfor sørge for å utvikle vår kunnskap, slik at vi kan oppdage disse situasjonene i undervisningen (Schön, 2001, s. 65).

Dans er en ikke-verbal formidlingsform, derfor er det vesentlig at eleven får sette ord på inntrykk og opplevelser, slik at minner blir bevart gjennom gjenkjenning. Blant annet gjennom å knytte språk gjennom verbal refleksjon, til en praktisk handling. Kunnskap er hele tiden i bevegelse og påvirker undervisningssituasjoner, og valg pedagogen tar i tilrettelegging av undervisningsinnhold og undervisningsmetode. Det er elevene vi må ta utgangspunkt i og forholde oss til, og det er de som skal ivaretas. Dette skaper rammer for en refleksjon i handling også hos oss, pedagogen. Vi må forstå situasjonen der og da. Vi eksperter kan være redd for ikke å virke kunnskapsrike ovenfor våre elever. Denne redselen kan gjøre at vi glemmer eleven, at vi er mer opptatt av å komme gjennom materialet, enn å se hvordan eleven mottar materialet vi videreformidler (Schøn, 2001, s. 67). Det kan gjøre at vi velger den tryggeste veien, for ikke å miste kontrollen, og bevarer dermed autoriteten ovenfor elevene. Det er først i situasjoner der handlingen ikke fungerer som forventet, at vi reflekterer over hvordan vi kan oppnå det vi ønsker.

I en situasjon der elevgruppen klarer utførelsen av trinnet vi formidler, vil vi vanligvis velge å fortsette innlæringen ved å gi elevgruppen et nytt bevegelseelement, for eksempel å sette på armer i et bentrinn. I motsetning til dersom elevgruppen ikke klarer utførelsen vi har tilrettelagt, og vi mener elevgruppen har forutsetning til å mestre. I den situasjonen må vi raskt tenke ut hvordan vi kan finne andre veier i innlæringen og elevens forståelse. Når opplevelsen eller prestasjonen ikke gir annet resultat enn forventet, tenker vi ikke mer over det. Er opplevelsen eller resultatet overraskende, vil vi intuitivt reflektere eller tenke over dette. Donald Schøn omtaler dette som en refleksjon i handling (Schøn, 2001, s. 57). Her vil det være naturlig å reflektere idet vi er i situasjonen, slik at vi finner årsaker eller andre muligheter der og da. Her kan det være muligheter for refleksjon i etterkant av situasjonen, for å utvikle ny kunnskap og innsikt i den situasjon vi har erfart i undervisningen. For elevene er det nettopp slike situasjonene, som skaper en læringsarena for seg og andre. For eksempel ved at en elev ikke forstår handlingen og stiller et spørsmål, som alle kan ta del i, og reflektere over. Refleksjon i handling skjer når vår handling omformes av vår tenkning, samtidig som vi utfører handlingen. Refleksjon over handling går på å tenke tilbake på det en har gjort, for å se om den kunnskapen en hadde i handlingen var med på å påvirke resultatet (Schøn, 2001, s. 57-67).

Vi kan her trekke frem det andre eksempelet med jete-hoppet presentert tidligere i kapittel 1, som beskriver refleksjon over handling i dialog med andre. Pedagogen fikk elevene til å gå i dialog med hverandre, og sette ord på både egne og andres utførelse ved å reflektere i etterkant. Her lærte elevene gjennom å observere hverandre og reflektere over den tekniske utførelse og hvilken påvirkning det hadde på kunstuttrykket. I analysekapittelet vil vi se nærmere på refleksjonens betydning hos prosjektets informanter.

3.2.4. Etienne Wenger, praksisfellesskap

Den lærende er i vår sammenheng danseeleven som prøver ut det som skal læres fysisk, og i fellesskap med de andre. Lave og Wenger mener at den lærende utvikler sin identitet i praksisfellesskapet, fordi identitet utvikles når en lærer i fellesskap med andre (Lave & Wenger, 2003, s. 8). Praksisfellesskapet er med på å konstruere identiteten gjennom personlige erfaringer i det sosiale fellesskapet. Dersom vi ser på det «ekte» praksisfellesskapet, slik Lave og Wenger omtaler, forutsetter det at alle bidrar ut fra sine oppgaver og roller i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003, s. 131,132). Dans skjer i dansesalen og videre til ulike scener og arenaer, der den formidles til publikum. Vi ser at vi utnytter praksisfellesskapet i en enkel form. Eleven må få arbeidet mer i fellesskapet der felles oppgaver skal løses, og ikke bare læres. Dette vil gi eleven flere mulighet til å verbalisere dans, og på denne måten vil det kanskje åpne opp for mindre ferdighetsfokus og mer utforskende fokus. Ut fra Lave og Wenger (2003) legger vi i vår sammenheng til rette for noe som ligner et praksisfellesskap. Eleven er danseren som jobber sammen i dansestudio med pedagog eller koreograf, mot en visning eller en danseforestilling som produseres. I hvilken grad eleven i vårt fagfelt får bidra med hele seg i fellesskapet, er snevert. Slik vi erfarer, ser vi for enkelt på praksis fellesskapet. Dersom vi skal ivareta et ekte praksisfellesskap, kan eleven bidra i større grad enn det vi i dag åpner opp for.

Hver elevgruppe er enestående, fordi elevsammensetning er unik fra gruppe til gruppe. Dette påvirker gruppens opplæringsprosess og gruppen innad. Elevene samarbeider og deltar sosialt i ulike situasjoner, og oftest er det mange forbindelser pedagogen ikke er klar over. Alle inntar vi bevisst og ubevisst ulike roller i ulike settinger, ut fra hva rammer og situasjoner krever. Undervisning foregår i et nettverk av relasjoner, roller, hierarki og forventninger, pedagogen skal alltid være bevisst på å skape bevegelse i disse forholdene (Winter et al., 2010, s. 38) Vi kan forsterke gruppedynamikken og påvirke læresituasjonen og elevens mulighet til utvikling, ved å utfordre eleven i samarbeid med andre (Lave & Wenger, 2003, s. 141). For eksempel at de ikke alltid samarbeider med en de kjenner godt. Ifølge Lave og Wenger finner læring sted som et resultat av individets aktive involvering og deltagelse i sosial praksis, og er en integrert og uatskillelig del av sosial praksis.

I denne konteksten handler det om hvordan elevgruppen fungerer som helhet, og hvordan individer påvirker hverandre i læreprosesser. Prosesser er kunnskap som deltagere skal diskutere med andre deltagere, der de inspireres av og lærer av hverandres prosesser som blir løsninger (Malmstrøm, 2006, s. 28). Det er viktig at vi legger til rette for relasjonsbygning, hvor eleven kan lære av og med hverandre. For eleven kan prosessene ofte være mindre fremtredende. Skal elevgruppen jobbe med bevegelser unisont, må de forholde seg til hverandre både i selve utførelsen, men også i egen kropp. De har en relasjon til hverandre i utførelsen, og de må dermed ta hensyn til hverandre der og da. Dette krever samarbeid mellom elevene og følelse for hverandre, noe som igjen kan forsterke relasjoner.

Dersom situasjoner oppstår hvor oppgaven ikke fungerer optimalt, må de finne løsninger seg imellom gjennom dialog. For å skape gode relasjoner i en elevgruppe har vi erfart at det kan være nyttig å la elevene observere hverandre, og gi konstruktive tilbakemeldinger. Det kan skape etterstrebeelse av å mestre noe enda bedre, ved at de blir motivert av å se andre i aksjon. Det kan også gi elever med sterk dansebakgrunn måter å utfordres på, ved at elevens kunnskap kan benyttes for å veilede en elev med mindre erfaring. Her er det viktig å balansere, slik at føler at de bidrar til fellesskapet. Formen opparbeider også en større trygghet i det å stå foran et publikum, og stole på seg selv i sine bevegelser. Wenger mener disse ulike situasjonene i fellesskapet danner såkalte sosiale strukturer, som har innflytelse på elevenes handling i en aktuell setting (Engel, Rønholt, Nielsen & Winter, 2006, s. 29).

I undersøkelsene vil Wengers syn på fellesskap, der tett samarbeid innad i gruppen med oppgaver som gir mulighet til å finne egne løsninger, være viktig å fokusere på. Vi vil at elevene skal være delaktig i et *praksisfellesskap*, fordi de tilegner seg kunnskap gjennom samspill med dansepedagog og andre elever. De har et gjensidig engasjement og ansvar, for at læring skal finne sted i en felles praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 44). Dette kan igjen føre til at eleven opplever større mening i læringen og styrker elevens identitet i forhold til resten av deltagerne.

Et annet begrep som er viktig for oss er identitet. Wengers definisjon av begrepet er at det tjener som en akse mellom det sosiale og det individuelle, slik at det beskriver forhold til hverandre (Wenger, 2010, s. 169). Pedagogens identitet handler om hvordan valg og væremåte farger undervisningen og påvirker elevens identitet. Lave og Wenger mener *identitet* definerer hvem vi er og hvordan vi opplever oss selv og andre i en sosial setting (Lave & Wenger, 2003, s. 169-170). Det har betydning for hvordan eleven får tid til å erfare og mestre i sitt tempo. Det vil opparbeide større eierskap til det eleven gjør, fordi de selv finner løsning. Relasjoner eleven bygger opp underveis, vil påvirke elevens tilegnelse av faglig identitet.

3.2.5. Maurice Merleau Ponty, opplevelse og læring i min kropp på min måte

I dans er elevens endelige ferdighetsoppnåelse viktig, da det til slutt handler om hvordan eleven formidler bevegelsen til publikum. "Lær med hele kroppen" (Hannaford, 2005) er tittelen på en bok, som handler om opplæring av bevegelsesfag. Ved første øyekast kan tittelen få oss til å tenke at det bare er kroppens ulike deler, synlig for øyet - altså hodet, armer, ben, torso som er viktig i opplæring av dans. Men læring er en sammensatt og kompleks samhandling av mange komponenter, som sitter både i det fysiske og det kognitive. Det å lære er ikke bare det ene eller det andre, tvert imot spiller kroppen en vesentlig rolle i alle våre intellektuelle prosesser. Fra våre første bevegelser til bevegelse i den eldre alder, utvikles faktisk hjernen når kompleksiteten i bevegelsen øker (Hannaford, 2005, s. 15).

I jazzdansens opplæringstradisjon gir vi sjelden eleven rom til å oppleve bevegelse på sin måte. Vi spør derfor hvordan kan vi ivareta Maurice Merleau-Ponty's teori, at kroppen er personlighetens og det lærende subjekt. Kroppsskjema handler om kroppens forhold til en bestemt oppgave som skal løses, og er dermed dynamisk (Merleau-Ponty, 1994, s. 41). Dette mener vi bekrefter betydningen av å utvikle og bevisstgjøre vår kunnskap rundt opplæringsalternativer. Merleau-Ponty presiserer at dette kun utvikles gjennom endring av metoder (Merleau-Ponty, 1994, s. 42). Vi må gi eleven mulighet til å skape sitt *kroppsskjema* med opplevelsen på sin måte. Innlæring er systematisk, og kroppen må både forstå og få fatt i bevegelsen. Vi kan si det slik, dersom en arm skal bevegges til siden i 90 grader, viser og forklarer pedagogen konkret hvor armen skal, hvordan armen skal komme dit og hvordan armens endelige posisjon skal se ut. Ifølge Merleau-Ponty (1994) gir ikke formidlingspreget læringsfokus eleven mulighet til å bruke hele forbindelsen i *kroppsskjema*. Utforskning i bevegelsen er ikke til stede, fordi eleven selv ikke får utforske bevegelsen i sin eksistensielt opplevde kropp. Han fremhever viktigheten i at eleven erfarer seg selv gjennom sin kropp, da elevens subjektive opplevelse er vesentlig (Merleau-Ponty, 1994, s. 48, 98). Eleven må få mulighet til å bli kjent med sin kropps ulike stillinger, og forholdet de har til hverandre på egen hånd. Hver situasjon er unik, akkurat som hver kropp og opplevelse i egen kropp er unik. Dersom eleven skal utvikle sitt *kroppsskjema*, må kroppsskjema ikke styres av pedagogen (Merleau-Ponty, 1994, s. 103). Dette står helt klart i motsetning til formidlingstradisjonen, som blir ensformig og må varieres. En utfordring er å gi den enkelte sin erfaring i sin kropp, samtidig som vi ivaretar ferdighetskrav og tidsperspektiv.

3.3. Vårt syn på pedagogens yrkeskunnskap i danseopplæring

Med utgangspunkt i forrige kapittel om syn på danseundervisningens læring, vil vi nå ta for oss hva vi mener påvirker elevenes læringssituasjon og opplevelse. Altså hva pedagogens yrkeskunnskap omhandler. Slik vi har belyst i kap. 3.2 har dansens undervisningstradisjon utspring fra *mesterlæren* der fokuset er læring gjennom deltakelse (Kvale et al., 1999, s. 23). Mesteren i vårt yrke er dansepedagogen, som oftest selv har jobbet som utøvende danser og besitter den helhetlige yrkeskunnskap. Vi henter støtte fra Hiim og Hippe som omtaler yrkeskunnskap som et helhetlig overblikk, der handling må være hensiktsmessig og gi mening og være følelsesmessig engasjert (Hiim & Hippe, 2008, s. 30).

Vi velger å trekke frem to sentrale faktorer hos dansepedagogens yrkeskunnskap. Det ene er pedagogens førforståelse og fagkunnskap som skal ivareta elevens læreforutsetning (Hiim & Hippe, 2008, s. 76). Disse faktorer sier noe om dansepedagogens yrkeskunnskap, der pedagogens kunnskap og erfaringer vil påvirke elevens kunnskapsutviklings. Den første faktoren handler om hvor stor betydning vi ser pedagogens *identitet* har.

Undervisningsinnhold og tilnærming påvirkes av hva pedagogen selv mener er betydningsfullt. Det er ikke bare viktig å kunne videreformidle dans til andre, men være åpen, by på seg selv, slik at elever også tør å gjøre det. Å være seg bevisst hvilke egenskaper en selv har, styrker og svakheter, personlig så vel som faglig, er viktig for å kunne ivareta alle aspekter ved undervisningen. Den andre faktoren berører den første, og den handler om å ivareta og skape interesse hos hele elevgruppen, men også hver enkelte elev. Elevens følelser, individuelle utgangspunkt og sosiale holdninger til hverandre og pedagogen, skal utvikle den enkeltes ferdighet i et fellesskap. Hvordan vi ser pedagogens identitet kan påvirke elevens interesse og opplevelse med dans.

3.3.1. Dansepedagogens førforståelse

Pedagogens erfaring fra oppvekst og bakgrunn i og utenfor dansens krets, ligger til grunn for holdninger pedagog tar med seg i undervisningen. Dette har betydning for elevene fordi det danner grunnlag for hva pedagogen anser som viktig, og dermed elevens forståelse med dans. Dette kan ha både fordeler og ulemper. Vi ser det som essensielt at pedagogen er trygg i det som formidles videre, fordi vi mener dette kan være avgjørende for hvordan eleven oppfatter det som formidles i sin kropp. Læring skjer best når vi blir stimulert på en måte som skaper lyst for å lære. For å skape lyst for å lære, må pedagogen være en god rollemodell og formidler. Elstad og Turmo omtaler at kjernen i undervisningssituasjoner er samhandling mellom lærer og elev. Her ser vi også forbindelse til Wenger (2010, s. 177, 178) som omtaler hvordan pedagogens og elevens identitet påvirker hverandre i praksisfellesskapet. Identitetens påvirkning i kraft av hvem du er, hva som er kjent og ukjent i situasjoner, der fellesskapet har innflytelse på elevenes handling i situasjonen. Pedagogens identitet er altså viktig, fordi den farger eleven gjennom den enkeltes pedagog sine holdninger og kunnskap i faget.

Dansepedagogen kommuniserer med hele seg, der kroppen også formidler energi og sinnstilstand. En kroppsholdning som med sitt nærvær utstråler trygghet og varme, men som samtidig kreves disiplin og fokus, vil påvirke elevens læring positivt. Ansiktsuttrykk sier ofte mer enn ord, og et oppløftende blick eller et varmt smil kan være nok til at eleven prøver igjen, og da faktisk opplever følelsen av å mestre. Hva og hvordan eleven lærer, avhenger allikevel av hvor tydelig pedagogen formidler handlingen eleven skal utføre. Eleven skal iakttå mange elementer, og derfor er det viktig at pedagogen legger til rette for elevens bruk av alle sanser. Dansepedagogen må være presis i sitt fysiske språk, så vel som sitt verbale språk. Det er egenskapens utviklingsnivå og samspillet mellom de ulike egenskaper, som utgjør grunnlaget for en utøvers ferdighet, og i stor grad også prestasjonsevnen (Gjerdset, 2007, s. 15). At pedagogen gir ulike veier inn i forståelsen, gjør at eleven kan bruke ulike sider av sine egenskaper for å oppnå ferdigheten. Det øker selvtilliten til egen evne og bidrar til glede over utvikling, og da skapes en god og effektiv læringskurve (Gjerdset, 2007, s. 15).

3.3.2. Elevenes læreforutsetninger

Opplæringsstrategier må sees i lys av elevgruppens læreforutsetninger. Noen elevgrupper er modne til å eksperimentere og utforske sitt bevegelsesspråk. Med modenhet mener vi elevens evne til å stole på sin nåværende kunnskap og erfaringer, og bygge videre på det. Hvilket syn eleven har på seg selv og sin kropp, er viktig. Lav selvtillit er et hinder for det fysiske arbeid. For å oppnå best resultat er personlig engasjement viktig (Molander, 2011, s. 53). Vi mener dette har relevans til Merleau-Ponty (1994, s. 52), at vi må fokusere på elevens erfaring fra sitt ståsted med sin kropp. Her kan det handle om å styrke elevens motivasjon i form av elevens positive følelse gjennom opplevelse i egen kropp. Maslow (1970) mener begrepet motivasjon kan være et behov eller ønske individet har, om viljen til utføre noe bra. Det kan være en interesse for noe som gjør at hun eller han yter sitt beste, og som fører til aktivitet hos den enkelte. Dette blir styrt av den indre motivasjon, der det er et ønske om å oppnå noe som gir mening (Maslow, 1970, s. 46). Vi velger å rette blikket på motivasjon, da vi erfarer at dette påvirker elevenes prosesser i undervisningen. Det påvirker i den grad at en elev som føler seg usikker og utilpass i situasjonen, kan bli hemmet i sine kreative utfoldelser. Vi ser dette er relevant i henhold til vårt fokus, der elevens opplevelse skal fremme egen kreativitet fremfor å svekke den.

I en opplærings situasjon streber vi etter å treffe elevens indre motivasjon, da dette gir en drivkraft som er viktig for å utvikle en helhetlig forståelse for dansefaget. Med det mener vi at vi tydelig kan se de elevene som virkelig brenner for dansen, som innehar en egen drivkraft, fremfor de som drives av ytre påvirkninger. Setter vi dette inn i et mestrings- og motivasjonsperspektiv slik Maslow (1970) sier, ser vi at elevens selvfølelse er viktig. Elever som føler de mestrer og er komfortable med situasjonen, løser oppgaven godt og erfarer det meningsfullt. Elever som er usikre, lite motiverte eller har et dårlig selvbilde, vil føle at denne erfaringen er ukomfortabel (Maslow, 1970, s. 51). Her kan prosessorientert opplæringsfokus bidra til å skape trygghet for alle, ved at eleven får løse oppgaven i sin fart og retning med utgangspunkt i sitt ståsted.

I lys av Merleau-Ponty (1994, s. 44), handler dette om å gi eleven muligheter til å bruke hele forbindelsen i sitt *kroppsskjema*, men i den retning eleven ønsker å gå med sin kropp. Slik vi ser det, er pedagogens kunnskap og erfaringer om muligheter med ulike opplæringsstrategier, et grunnleggende fundament for at dette skal være mulig. En pedagog skal være uforutsigbar og streve etter å se alternative løsninger på alt, « du må kunne tenke baklengs», og på sett og vis ikke inspirere med de enkleste løsningene (Malmstrøm, 2006, s. 32). Altså ved å se situasjonen fra en annen innfallsvinkel eller et annet perspektiv, kan andre muligheter gjøre seg gjeldende. Det handler ikke bare å gå etter det som er enklest, tryggest eller som tar kortest tid. Vi må hele tiden strebe etter å utvikle oss, slik at eleven møter interesse hos oss. Det vil igjen skape undring og nysgjerrighet hos eleven, noe som fører til bevisstgjøring og utvikling av ferdigheter og forståelse for dansens muligheter. Prosessorientert tilnærming kan slik vi ser det, bidra til dette. Her finner vi støtte i tidligere forskning i dansevitenskapen, som vi belyser i neste kapittel.

3.4. Tidligere forskning innenfor dansevitenskap i Norden

Gjennom våre studier ved HIOA har vi hatt mulighet til å finne forskning som retter fokus på dansens fagfelt. Mye av det vi har funnet av forskningsprosjekter omhandler dansens intrikate formidlingsspråk, tekniske metoder og dansens historie. Flere forskere innenfor fagfeltet kunstfag og pedagogikk har utarbeidet et verk på 13 seksjoner *International Handbook of Research in Arts Education* (Press & Warburton, 2007). Vi ser verket som viktig for alle som underviser estetiske fag, men stiller oss undrende til at vi ikke har funnet spesifikk forskning rettet om jazzdans. Vi velger allikevel å trekke frem et sitat fra Carol M. Press og Edward C. Warburton fra University of California, som har forsket på hvordan noe dans kan være kreativ og annen dans ikke. De sier at «dance is a embodied sensory experience expressive of personal, historical and cultural meaning» (Press & Warburton, 2007, s. 1273). Det interessante for oss med sitatet er det de skriver hva dans er og omhandler, som peker i den retning vi har tatt for oss i teorikapittel 3. Vi tenker spesielt på erfaringslæring og opplevelsesbasert læring, som vi mener en prosessdidaktisk strategi vil fremme gjennom det utforskende og reflekterende fokus hos eleven. Vi skal ikke gå i dybden av sitatet, men nevner det, da boken i seg selv er et viktig bidrag for vitenskapen om kunstfag på et internasjonalt nivå. Vi ser derfor dette prosjektet som et viktig bidrag, for å utvikle kunnskap i fagområdet jazzdans.

Et forskningsprosjekt som har vært veldig inspirerende, er Katarina Lundmark sitt forskningsarbeid, «Improvisasjon som et didaktisk og kunstnerisk verktøy i jazzdans» (Lundmark, 2010). Hvor hun tar for seg hvordan bruke improvisasjon i jazzdans. Hun søker tilbake til tiden der jazzdans fremdeles var på et utforskende stadium, og improvisasjon handlet om at eleven selv skapte bevegelser gjennom å utforske bevegelsesformen. Lundmark har basert arbeidet sitt på jazzdansens grunnelementer. Hun trekker frem følgende fem elementer som er: Lavt tyngdepunkt, skarphet og eksplosivitet, det musikalske i danseformen, kroppens former og det sceniske uttrykk. I artikkelen belyser hun hvordan improvisasjon med fokus på disse elementene, kan skape større bevissthet rundt jazzdansens muligheter. Hun er også opptatt av å styrke elevens identitet og skape gruppesamhørighet gjennom samarbeid. Hun ønsker å finne tilbake til den utforskende delen av jazzdansen, som en gang var der, men som hun mener vi har mistet.

I prosjektet er hun både opptatt av å ivareta jazzdansens særpreg, og styrke elevens egen opplevelse med dans. Vi mener at jazzdansens særpreg har mye med musikken å gjøre. I en jazzdanstime benyttes alltid musikk, for å fremme jazzdansens bevegelseskvaliteter og stiler. Vi ser her tilknytning til Emile Jaques- Dalcroze 1865-1950, som opprinnelig var komponist og professor, men svært opptatt av dans og teater. Han ville fremme elevens personlige og kunstneriske uttrykk ved hjelp av musikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 101). Han var særlig opptatt av kropp, bevegelse og rytme, som grunnlag for musikkforståelse og opplevelse. Denne kombinasjonen mente han fremmet utviklingen av generelle menneskelige egenskaper. I hans teori blir bevegelse brukt som et verktøy for å fremme forståelse for musikalitet. I vår sammenheng bruker vi musikk for å fremme bevegelsens intrikate uttrykk. Et annet forskningsprosjekt vi ønsker å trekke frem er Hilde Rustad (2013), «Dans etter egen pipe» som er en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon som tradisjon, fortolkning og levd erfaring. Hun undersøker hvordan bevegelseserfaring er knyttet til mening, og videre til forming av identitet for det dansende subjekt. Prosjektet har vært praktisk fundert i en gruppe kroppsøvingsstudenter og en gruppe dansestudenter. Gruppene har hun undervist og intervjuet for å finne ut om studentene i gruppen kan si noe om sin erfaring med dansefagene improvisasjon og kontaktimprovisasjon. Prosjektet plasseres ut fra Merleu-Pontys filosofi, fordi hun mener den legitimerer danserens egen erfaring som grunnlag for forskningen (Rustad, 2013).

Begge disse forskningsarbeidene er interessante i henhold til problemstillingen. Lundmark retter fokus på jazzdansens bruk av improvisasjon. Hun er opptatt av å skape nysgjerrighet og påvirke elevens lyst til å lære dans, gjennom fokus på elevens egen opplevelse. I vårt prosjekt velger vi å se på de muligheter som ligger i dansens opplæringsformer, og improvisasjonsarbeid vil derfor være en del av dette. Både Schön's (2001) og Dewey's (1934) teorier belyser hvordan kunnskap utvikles i en konkret handling, og slik tilegner eleven seg forståelse ut fra det de erfarer i handlingen. Videre må elevens opplevelse i handlingen ivaretas, som handler om å gi rom for refleksjon i og ved handlingen.

Spesielt interessant for oss er Rustad sitt fokus på pedagogens erfaring som forskningsgrunnlag, hvor hun knytter Merleau-Pontys filosofi om at erfaring utformer det dansende subjekt. Det belyser at vår erfaring er viktig i dette prosjektet. Vi dansepedagoger er ansvarlig for å gi eleven muligheten til å bruke hele seg i opplæringen. Det er derfor viktig at vi har kunnskap om og at vi benytter alternativene som er tilgjengelig i et kunstfag på best mulig måte. Selv erfarer vi ikke vi gjør det, fordi vi er forankret i formidlingspreget undervisningsform. Her ser vi utviklingsmuligheter i mesterlærens prinsipper, mot prosessdidaktisk opplæringsform. John Deweys (1934) erfaringslæring jf. Kap. 3.2.1. og Schøn (2001) teorier om refleksjon i og ved handling jf. kap 3.2.3, belyser viktigheten av å fremme elevens egne tanker og bevisstgjøring gjennom sine handlinger og erfaringer.

I en prosessdidaktisk tilnærming, slik vi erfarer det, jobber vi for å fremme opplevelsen fremfor et gitt ferdighetsmål. Da må den utforskende subjekt stå i sentrum for at læring skal finne sted. Slik *mesterlæren* blir forstått og brukt i undervisningssammenheng i dans, vil det være en motsetning til hva vi ønsker å utvikle i henhold til problemstillingen, der elevens opplevelse er fokuset. Dette fordi den vektlegger elevens kopiering for å nå et mål, fremfor den utforskende prosess i bevegelsen (Kvale et al., 1999).

Vi støtter oss til begge disse forskningsarbeidene for å utfordre oss selv til å gå andre veier enn det vi vanligvis gjør i valg av opplæringsstrategier. Elevens kreative prosess er viktig med tanke på å fremme elevens opplevelse i situasjonen, slik at læringen skaper muligheter til å gjenkjenne situasjonen. Dersom eleven skal ha mulighet til dette, er det avgjørende at eleven får utforske situasjonen gjennom kreative prosesser og kan finne sin vei.

3.5. Oppsummering

Vi har i dette kapittelet tatt for oss prosjektets teoretiske forankring. Dette med utgangspunkt i vår visjon om å skape interesse og meningsfull opplevelse for alle elever i møte med jazzdans. Denne teoretiske forankring har fokus på prosessorientert didaktikk, der elevens opplevelse og prosess er sentral.

Vi har presentert jazzdansens opphav og belyst dansens læringstradisjon i et historisk perspektiv. Dette gjennom Jack Cole som sees på som jazzdansens far med et formidlingspreget undervisningsfokus (Gayle Kassing & Danielle M Jay, 2003). Videre har vi gjort rede for et prosessorientert læringsfokus, som vokste frem som en protest mot formidlingens regelstyrte og autoritære undervisningsform. Dansepioner Isadora Duncan, som var opptatt av å fremme kroppens naturlige bevegelser, og ikke bli påtvunget trinn. Danseren og pedagogen Rudolf Laban utviklet teorier som omhandlet bevegelsens muligheter i rom, tid og sted, med fokus på elevens læringsprosess (Thorshaug, 2002, s. 11-15).

Teoretikerne vi har tatt for oss har kunnskapssyn vi mener fremmer elevsentrert læring gjennom erfaringslæring, der en aktivitet alene ikke fører til utvikling, men ved å bruke tidligere opplevelse og trekke frem nye erfaringer, kan utvikling skje. John Dewey`s (1934) erfaringslæring retter seg mot det praktisk anvendelige i egen kropp. Her vektlegges prosessen fremfor mål, noe som er tidkrevende. Dette viser at pedagogen må gi rom og tid for refleksjon, både før, under og etter handlingen. Dette har vi belyst gjennom Stenhouse`s (1987) prosesstenkning, der elevenes egen for forståelse ligger til grunn for utvikling. Videre gjennom Donald A. Schön`s (2001) teorier, som vektlegger viktigheten av refleksjon før, i og etter en handling. Deres kunnskapssyn mener vi støtter prosjektets fokus, prosessrettet læringsfokus kan styrke elevens faglige forståelse i jazzdans, både individuelt og i fellesskap med andre. Dette fremmer vi videre gjennom Wengers (2010) syn på praksis fellesskap, nemlig at læring skjer der det er ment for å anvendes. Elevene blir utfordret i samarbeid med andre for å gi større utviklingsmuligheter. Det vil gi erkjennelse i forhold til kroppens bevissthet at eleven finner sin vei i utførelsen ut fra egne forutsetninger, noe Merleau-Ponty (1994) omtaler som kroppsskjema. Dette vil gi eleven større kunnskap rundt egen utførelse, ved at de kan korrigere seg selv underveis, og med veiledning fra pedagogen. Med prosessorientert opplæringsfokus opparbeider eleven vilje og interesse om sin læring i dansefaget. De er deltagende i prosessen og ser ikke bare målet. Dette fører til at eleven får et eierforhold til det han eller hun gjør.

Det som er utfordrende, er at denne formen er tidkrevende, og det kan gå på bekostning av elevens tekniske utvikling. «God læring kjennetegnes av lystfølelse og skapende virksomhet» (Hiim & Hippe, 2008, s. 54). Uttalelsen peker tilbake på vår visjon, der kunnskapssyn på hva som er en god pedagog innehar flere faktorer. Miljø, oppvekst og bakgrunn vil vise til pedagogens holdninger i undervisningen, og det gjenspeiler pedagogens ønske om å fremme elevens interesse for dans. Vi har derfor tatt for oss vårt syn på danseopplæringens yrkeskunnskap, og vi gir eleven mange ulike innfallsvinkler for at de skal føle mestring (Gjerdset, 2007, s. 15). I den forbindelse har vi tatt for oss motivasjonsaspektet ut fra Maslows teorier (1970). Maslow mener at individet har en underliggende motivasjon i seg selv, samt en vilje til å utføre noe bra. Vi kan derfor bygge videre på elevens motivasjon ved å skape trygghet i opplevelsen, noe som igjen vil fremme muligheten for deres kreative prosesser i undervisningen. Kjernen i situasjonen er samhandlingen mellom pedagog og elev, og derfor må vi skape gode relasjoner. Ved at elevene får utforske sine handlinger og videre reflektere over det de gjør, utvikles deres helhetlige kunnskap om dans, alene og sammen med andre.

Tidligere forskning på dette området er relativt lite, spesielt der forsker står i egen praksis. I forskningstidsskriften *Nordic Journal of Dance* (2010) refererer vi til Katarina Lundmark sitt arbeid. Der hun undersøker det utforskende området med jazzdansen, som hun mener er forvunnet, og som hun ser er viktig for å fremme elevens identitet og gruppetilhørighet. Fokus retter hun mot jazzdansens muligheter med improvisasjon, som har et prosessorientert læringsfokus. Vi har også trukket frem forskningsprosjektets til Rustad (2013), som har forsket på elevenes erfaring med dansefagene improvisasjon og kontaktimprovisasjon i moderne dans. Vi ser begge disse prosjektene retter seg mot prosessdidaktiske strategier.

4. Styringsdokument i den videregående skole og ved høyere utdanning

I dette kapitlet tar vi for oss styringsdokumenter vi forholder oss til i vår hverdag, og som omhandler faget «Dans og bevegelse». Dokumentene vi trekker frem er styrende i den grad at de legger både generelle og konkrete føringer i områder pedagogen skal ivareta. Vi tar også for oss Stortingsmeldingen nr. 20, 15.mars 2013 (Meld. St. 20. (2012-2013), 2013), som belyser viktigheten av estetisk kunnskap. Med estetisk kunnskap menes å vektlegge musikk, dans og drama som en grunnleggende ferdighet i skolen. Herunder blir også begrepet *dannelse* brukt som en begrunnelse for estetisk kunnskap. Stortingsmeldingen mener vi vil være til hjelp for å fremme dannelse, da vi ser prosessdidaktisk tilnærming i undervisning som en bevisstgjøring av seg selv og sin identitet. Vi kan forklare nærmere ved å si at når en er seg bevisst på sine handlinger og konsekvenser, utvikles også mennesket, i felleskap og alene.

I den videregående skole er det flere kompetansemål å forholde seg til i fag som omhandler dans og bevegelse. Vi tar utgangspunkt i to av kompetansemålene for VG1 bevegelsesfaget, som vi mener har størst relevans til prosjektets fokus. Disse kompetansemålene må vi også forholde oss til i to av aksjonene, da de berører elevinformantene læring i undersøkelsene. Begrepene *utforske* og *samhandling* står sentralt i målene, og angår læringsfokus som ivaretar prosessen. Et annet anliggende for utvalg av kompetansemål er dens relevans til Deweys uttalelser om kunst som erfaring jfr. kap 3.2.1. Der han forener forholdet mellom sanser og persepsjoner, for at en opplevelse skal bli en opplevelse (Dewey, 1934). Ved høyere utdanning konsentrerer vi oss om to styringsdokument, institusjonens studieplan og semesterplan. Vi trekker ut konkrete elementer fra dokumentene for å se i hvilken grad de ivaretar prosessorienterte opplæring. Vi belyser områder i styringsdokumentene, som vi mener sier noe indirekte om syn på læring.

4.1. Kunnskapsløftet om danseopplæring i den videregående skole

Vi skal nå gjøre rede for hvordan *Læringsplakaten*, som er en del av *Kunnskapsløftet 2006* (K06) (Utdanningsdirektoratet, 2013), er relevant for prosjektets tema. Læringsplakaten består av åtte punkter, og er et naturlig rammeverk for en nasjonal kvalitetsutviklingsstrategi, også for fag- og yrkesopplæringen, sammen med læreplanene for fag K06. Punktene i læringsplakaten beskriver prinsipper for opplæring, hva skoler og lærebedrifter er forpliktet til å gjøre, og hva elever og lærlinger skal lære.

Vi velger å trekke frem to prinsipper vi mener er relevant i denne sammenheng. Det ene er: *«Elevene får delta i demokratiske prosessar, og kan slik utvikle demokratiske sinnelag, og forståing for at aktivt, og engasjert deltaking er viktig i eit mangfoldig samfunn. Begrepet demokratiske prosessar fanger vår oppmerksomhet. Både med tanke på valg av tilnærming i prosjekt, men også da problemstilling retter seg mot større elevdeltagelse. Det interessante er, hvor mye deltagelse kan pedagogen gi eleven for at det er en demokratisk prosess. Og hvilke prosesser? Videre sier sitatet – «opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både individualitet og felleskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira»* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her blir føringene mer konkrete, og retter seg direkte mot våre forskningsspørsmål. Er det mulig å ivareta punktene i sitatet i undervisningen, uten et prosessorientert læringsfokus? Vi ser det viktig å trekke frem disse punktene fra læringsplakaten, da vi ser det støtter vårt tema.

Det leder oss inn på et annet styringsdokument relevant for oss, nemlig *Stortingsmeldingen*, som sier noe om estetiske fag i skolen. Den 15. april 2013 var det stortingshøring om to nye grunnleggende ferdigheter i grunnopplæringen. Der Musikerens fellesorganisasjon (MFO) og Fellesrådet for kunstfag i skolen (FKS) presenterte sine synspunkter om nye grunnleggende ferdigheter. Disse er inspirert av EUs nøkkelkompetanser for livslang læring. Stortingsmeldingen viser at det er lite forskning på kvalitet, innhold og relevans ved det studieforbereidende tilbudet innenfor musikk, dans og drama. Samtidig vektlegges viktigheten med helhetlig skole, der elevene utvikler kreativitet, skaperglede og mestring gjennom estetiske fag.

Slik det kommer frem i Stortingshøringen, er positive endringer på vei, men det tar tid. Høyere instanser ser at faglæreres dokumentasjon av egen yrkespraksis gjennom forskningsarbeid er vesentlig, for videre utvikling. I tillegg ser de viktigheten av estetiske fag som selvstendig fag, der grunnleggende ferdighet bidrar til helhetlig kunnskapsutvikling. Vi opplever at estetiske fag blir brukt på som «*krydder*» for å fremme kunnskapsutvikling hos eleven. Dannelse og mestring i et sosialt aspekt har større fokus enn ferdighetsutvikling i fag som musikk, dans og drama. En positiv side med dette er at prosessdidaktiske tilnærming i danseundervisning, kan fremme dannelse i form av god mestringsfølelse hos eleven i et fellesskap, og utvikle kunnskapsforståelse hos den enkelte. Vi henter her støtte fra Elliot Eisner, den amerikanske kunstpedagogen og læreplanteoretikeren som sier, «I would like to see the arts become central rather peripheral in the curriculum» (Eisner, 1976, s. 176). Videre sier han slik vi tolker det, at hvis dette blir vanskelig for læreren å forstå, er det fordi deres barrierer for å tenke nytt ikke er til stede. De har ikke evne til å se verdien estetiske fag kan bidra med i andre fag, mener han. Det er her vi mener Stortingshøringen er viktig for å fremme nettopp dette. Dans kan være et krydder, men bør ikke bare være det.

I Læreplanverket for K06, er det lagt stor vekt på at de estetiske fag skal ha en sentral plass i skolen. Men dans er fortsatt forankret i kroppsøvningsfaget, og musikk og den estetiske dimensjonen er svekket (Glad, 2012, s. 43). Dette kommer også frem i de fem grunnleggende ferdigheter - å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, det å kunne uttrykke seg praktisk-estetisk, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Estetiske ferdigheter er ikke fremhevet, slik departementet sier i LK06. Vi velger å fokusere på et av disse punktene vi ser interessant, som belyser *det å kunne uttrykke seg praktisk-estetisk*. Visjonen og tanken om grunnleggende ferdighetene, er at det finnes viktige mål for utdanning, som vanskelig lar seg måle i tall og instrumentelle formuleringer. Det handler om å modnes over tid, slik at vi utvikles til gode hele velfungerende mennesker, i et sosialt fellesskap.

Goodlad (1999) skriver følgende:

Such goals as enhancing personal powers of knowing, building individual autonomy and initiative, developing self-awareness and understanding and nurturing diverse interests and talents tend to appear at the end of lists. At best, such goals can be described as only emerging in popular acceptance (Goodlad, 1999, s. 192).

Sitatet viser at fokus på helhetlig læring har eksistert over lang tid, nasjonalt, så vel som internasjonalt. Men hva angår så praktisk-estetiske ferdigheter? I K06, skal den helhetlige kunnskapsutviklingen omhandle hele mennesket. Det angår også individets kreative sider, gjennom forståelse for ulike interesser og selvinnstikt.

Vi erfarer at denne delen av Kunnskapsløftet, sitter langt inne i skoleverket. Men vi ser at en praktisk-estetisk grunnleggende ferdighet vil kunne åpne for prosessdidaktisk fokus der individets utforskning står sentralt. Vi mener at tilnærming med fokus på prosessdidaktikk kan fremme de grunnleggende ferdigheter MFO referer til. Med det mener vi at dansens som kunstuttrykk i seg selv, fremmer det skapende og det arbeidende menneske. Ved å legge til rette for prosess hvor eleven deltar som reflekterende og kritisk tenkende, vil det allmendannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste og integrerte menneske utvikles gjennom utforskning og samhandling i dansen.

4.2. Kompetansemål for det estetiske faget dans og bevegelse

Dans i den videregående skole er et selvstendig fag. Ved musikk, dans og drama VG1, har alle 2 timer dans i uken, uavhengig om de går på musikk-, drama- eller danselinje. Dans undervises som en del av deres helhetlige forståelse av kroppens bevegelsesrepertoar og bevisstgjøring av kroppens funksjon som et scenisk uttrykk. Med det mener vi muligheter den enkelte har ut fra sine fysiske forutsetninger og rammer. Her lærer eleven å bli bevisst sin fysiske styrke, samt mentale tilstedeværelse i bevegelser og i rommet. Dette har relevans til to kompetansemål vi velger å trekke frem. Det første er «å utforske forhold mellom dans, bevegelse og musikk, utvikle rytmisk bevissthet og overføre ulike rytmer til bevegelsen.

Det andre er å utforske og reflektere over egne bevegelsesmuligheter, og anvende de i skapende arbeid» (*Utdanningsdirektoratet, 2013*). Kompetansemålene gir muligheter til å fremme elevens deltakelse og utvikle elevens evner til refleksjon. Det første kompetansemålet omhandler forholdet mellom dans, bevegelse og musikk. Her henter vi inspirasjon fra Merleau-Ponty jfr. kap 3.2.5, som sier at kroppen ikke er rommet, men den bebor rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93, 94). Vi kan overføre hans syn til vår praksis, der eleven utforsker jazzdans, ut fra sine forutsetninger.

Lave og Wengers (2003) læringsteorier om mening, identitet, praksis og praksisfellesskapet er også gjeldende. Spesielt med tanke på at elevenes sosiale identitet vil styrkes, ved at de prøver bevegelser i en trygg og kjent setting. Slik vi oppfatter dette, sier identitet noe om den enkeltes tilhørighet og relasjon til hverandre (Lave & Wenger, 2003, s. 174). Dette kan være utfordrende i en prosessdidaktisk tilnærming, da elevenes trygghet til hverandre og pedagogen vil være førende for om læring vil finne sted.

Vi ser elevens refleksjon som verdifull både før, i og etter handlingen. Slik Schön (2001) definerer refleksjon i og over handling, som en viktig kunnskapsutvikling jfr. kap 3.2.3. Dette kan sees i sammenheng med det andre kompetansemålets føringer, der det skal reflekteres over bevegelser som utføres. Kompetansemål ivaretas ved at refleksjonen blir presentert, som en samtale med elevene i forkant, under og i etterkant av undervisningen. Dette gjør at eleven kan reflektere i felleskap over hva de gjør og har gjort, og utveksle erfaringer som knyttes opp mot oppgaver som skal løses (Schön, 2001, s. 57). Det kan allikevel stilles spørsmål til hvor mye pedagogen ivaretar dette, og hvor mye en regner med at eleven selv tar ansvar for. Kompetansemål gir indirekte føringer på hvordan eleven skal møte dansen, dette mener vi åpner muligheten til å skape stor variasjon inn i opplæringen. Derfor er det interessant å se om prosessdidaktisk strategi lar seg gjennomføre i jazzdansundervisning, og samtidig ivaretar føringer fra kunnskapsløftet og kompetansemål.

4.3. Studieplan og semesterplan ved høyere utdanning for dans

Høyere utdanning, høyskoler og universiteter utarbeider sine studietilbud som må godkjennes av Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (NOKUT). NOKUT er et statlig direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet. Dette er et faglig uavhengig organ som gjennom evaluering, akkreditering og godkjenning av kvalitetssystemer, institusjoner og studietilbud, har ansvar for å kontrollere kvaliteten på norsk høyere utdanningsinstitusjoner.

Blant annet skjer dette gjennom NKR (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk) som beskriver det norske utdanningssystemet, og som er et redskap som bidrar til å gjøre det enklere å sammenligne kvalifikasjoner (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning, 2013). Lærerstedene har ansvar for kvalitet i egen utdannelse, men NOKUT kontrollerer og bidrar til å kvalitetssikre den formelle utdanningen. Vi ser det hensiktsmessig å gi en kort presentasjon av NOKUT sin funksjon, fordi føringer institusjonen har utarbeidet for faget Jazzdans, er godkjent av dette utdanningsorganet. Vi retter fokus mot to styringsdokument som vi fagpedagoger må forholde seg til i sin praksis, og trekker ut elementer vi mener sier noe indirekte om opplæringsformer.

Det første dokumentet vi tar for oss er studieplanen, som er et overordnet styringsdokument. Generelle formuleringer beskriver indirekte føringer på læringsformer. I studieplanen står det følgende om opplæringsformer, «Studentaktive læringsformer og lærerstyrt aktivitet i både studio og klasserom, gruppeøvelser, praksis, seminarer, veiledning, forelesninger» (Norges dansehøyskole, 2013, s. 5). Formuleringene viser læringsformenes muligheter både for teoretiske fag og bevegelsesfag. Ut fra beskrivelsene er mye opp til hvordan pedagogen selv tolker begrepet som studentaktive læringsformer. I dans handler opplæringen om bevegelse uansett, og det gjør at i en pedagogs øyne er eleven hele tiden aktiv. Går vi mer i dybden, tenker vi at dette handler om elevens selvstendighet og opplevelse i sin kropp. Studentaktivitet gjennom å imitere bevegelser som pedagogen legger føringer for, vil ivareta et helhetlig læringsfokus i liten grad.

Dette kommer tydeligere frem i et annet punkt om at opplæringsformer skal «Øke evne til å arbeide selvstendig med bearbeidelse av korreksjoner» (Norges dansehøyskole, 2013). Dersom eleven skal opparbeide seg forståelse over hvordan korrigere seg selv, må nettopp opplæringen varieres og vi må ha flere innfallsvinkler. Her trekker vi paralleller til Schøns (Schøn, 2001) syn på refleksjon, som ifølge han må finne sted for at eleven skal oppnå kunnskapsutvikling.

Det andre dokumentet er Semesterplan for jazzdans, som tar for seg sentrale og konkrete føringer for måloppnåelsen i bevegelsesfaget. Dokumentet gir indirekte føringer på pedagogens muligheter i opplæringsstrategier. I dette dokumentet står det følgende under arbeidsform for jazzfaget. «Undervisningen er studiobasert og lærerstyrt med individuell tilpasning og veiledning» (Norges dansehøyskole, 2013). Altså, pedagogen underviser i dansestudio, og hun eller han legger føringer for hvordan eleven skal lære dans. Pedagogen skal tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev, og veilede ut fra den enkeltes behov. Slik vi ser det, er det opp til pedagogen å bestemme hvordan den individuelle tilpasning gjøres, og selv påse at veiledningen som gis, gagnar den enkelte elev.

Elevgrupper trenger føringer slik at de vet hvilke oppgaver de skal ta fatt på og hvordan, men i hvilken grad undervisning er lærerstyrt varierer. I begge dokumentene er begrepet *læringsstyrt undervisning* fremtredende, og begrepet kan kanskje tolkes på like mange måter, som det finnes dansepedagoger. I vårt fagområde domineres en tradisjonell undervisningsform av lærerstyrt undervisning. Med det mener vi at eleven får liten eller ingen mulighet til å medvirke i kreative prosesser, som åpner for å utforske eget bevegelsesspråk ut fra sitt ståsted. At styringsdokumenter ikke er mer konkret, kan spille en rolle for eleven. Det kan være positivt at pedagogen gis mange muligheter i opplæringen, samtidig kan det gjøre at pedagogen lener seg til det tryggeste.

4.4. Oppsummering

Dette kapitlet belyser styringsdokumenter vi forholder oss til ved våre arbeidsinstitusjoner, og om dokumentene inneholder føringer med henhold til en prosessdidaktisk tilnærming i undervisning av dans. Vi har først sett på styringsdokument for den videregående skole. Kunnskapsløftet består av åtte punkter, som legger føringer for pedagogen. Ett av punktene handler om at elever skal delta i demokratiske prosesser som stimulerer til kreativitet og skapende arbeid. I læreplanverket for Kunnskapsløftet legges det stor vekt på at estetiske fag skal ha en sentral plass, men den estetiske forankringen er falt bort, da dans bare er et supplement. I EU's nøkkelkompetanse for livslang læring er det lagt vekt på det praktisk estetiske, hvor målet for utdanningen er å skape et velfungerende menneske i et sosialt fellesskap som ikke kan måles i tall. Her refererer vi til Goodlad (1999) som ser menneskets bevissthet rundt selvinnsikt og selvutvikling som en viktig del av læringsprosessen.

Videre fremmes det i K06 å fremme helhetlig kunnskapsutvikling og bygge opp hele mennesket. Vi tar for oss to av kompetansemålene i bevegelsesfaget, hvor informantene er elever som skal utforske forhold ut fra egne forutsetninger i egen kropp. Vi har sett på hvordan teorivalg har relevans til kompetansemålene, ved Schøns (2001) definisjon på refleksjon i og over handling og Merleau-Ponty (1994) om å fremme elevens fysiske opplevelse.

Til slutt har vi sett på styringsdokumentene studieplan og semesterplan, ved høyere danseutdanning. Vi trekker frem to punkter, som viser at mye er opp til pedagogens egne tolkninger av begreper som, individuell tilpasning og studentaktive læringsformer. Punktene gir indirekte føringer om studentaktivitet, som skal ivareta et helhetlig læringsfokus. Vårt fagområde domineres av tradisjonell formidlingspreget opplæring, og for stor del av studentaktiviteten handler om å imitere bevegelser pedagogen bestemmer. Det gis lite rom for refleksjon, noe Schøns (2001) læringsteorier fremhever viktigheten av. Slik vi ser det, er det den enkelte pedagog som avgjør hvordan individuell tilpasning gjøres. Det kan være positivt at pedagogen får muligheter i opplæringsformen, men en konsekvens kan være at pedagogen lener seg til det som er tryggest.

5. Forskningsprosjektets design

Gjennom dette kapittelet belyser vi prosjekts forskningsdesign, altså prosjektets fremgangsmåte. Videre gjør vi rede for vårt vitenskapssyn gjennom fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som gjenspeiler våre grunnleggende antagelser om hvordan vi mener ting henger sammen. Vi belyser hvordan Winters hermeneutiske prinsipper kan bidra til å få frem sammenhenger i prosjektets metodevalg, innsamling, bearbeidelse og analyse av empiri, samt presentasjon av funn i aksjonsforskning (Hiim & Hippe, 2001, s. 280-283). Vi beskriver hva som karakteriserer aksjonsforskning, og hvordan vi ser prosjektet har sin inspirasjon derfra, med tanke på å forske i egen praksis.

Prosjektet har, som tidligere nevnt, til hensikt å synliggjøre opplæringsstrategier i jazzdansundervisningen og elevdeltagelse i læreprosessen. Gjennom fysiske opplevelser, der eleven kan utvikle sine kunstneriske opplevelser, ved å korrigere sine handlinger. Molander skriver og refererer til Schön, at handling ikke er kunnskap, men kunnskapsutvikling skjer der det reflekterende individ utforsker og korrigerer seg selv (2011, s. 60). Vi ser det derfor viktig å begrunne tilnærminger for innhenting av empiri, gjennom kvalitative metoder, som observasjon, refleksjonssamtaler, intervju og egne logger. Videre presenteres bearbeiding og tolkning av empirien, gjennom Kvale og Brinkmanns meningsfortolkning (2010). Vi avslutter kapittelet med prosjektets etiske perspektiver, samt hvordan arbeidet ivaretar gyldighet og pålitelighet. Spesielt med tanke på vår rolle som lærerforskere i egen praksis.

5.1. Prosjektets forskningsstrategi og vårt vitenskapssyn

Vi vil nå redegjøre for valg av forskningsstrategi, som belyser vitenskapssynet vi legger til grunn i prosjektet. Vårt studium er av samfunnsvitenskapelig karakter, som er en felles betegnelse for flere fagdisipliner. Eksempel sosiologi, psykologi, pedagogikk, organisasjons og sykepleier vitenskap, der alle er opptatt av mennesker og samfunnet (Larsen, 2007, s. 17). Et viktig prinsipp ved samfunnsvitenskapen er at den bidrar til å forstå, forkaste og forandre ulike forhold i samfunnet, der vi forskere er deltagere i eget forskningsprosjekt (Grønmo, 2004, s. 12). I prosjektet er vi opptatt av elevens læreprosesser i danseundervisningen. Med opplevelser mener vi læreprosessene elevene går igjennom i løpet av undervisningen.

Som Schön (2001) skriver er enhver situasjon unik, og alle lærer gjennom egne prosesser. Noe som betyr at en ikke bare kan følge boken, men må gi ulike muligheter inn i læreprosesser. I prosjektet kommer vi nært innpå elevinformantene i to av aksjonene, blant annet fordi vi skal danse sammen med elevene, noe som gjør situasjonen personlig. Vi skal undersøke elevinformantenes opplevelser av ulike opplærings situasjoner, som oppstår i jazzdansundervisningen. Det vesentlige vil være å fremme elevinformantenes relasjon mellom handling og konsekvens, bevisstgjøre deres erfaringspreferanser, og styrke deres refleksjoner over egen handling i samspill med andre. Videre skal pedagoginformantenes erfaringer og syn på sin praksis bidra med å synliggjøre prosessdidaktisk læringsfokus. Vi minner om prosjektets problemstilling, ***Hvordan kan vi legge til rette for prosessorienterte opplæringsstrategier i jazzdans, som vektlegger elevens opplevelse i læreprosessen?*** I videre konkretisering skal tre sentrale aspekter fremmes i undersøkelsene:

- Elevens individuelle opplevelse og nysgjerrighet
- Utvikle elevens selvstendighet og egeninnsats
- Styrke elevens gruppetilhørighet

Vi vil gjennom dette arbeidet undersøke hvordan prosessdidaktiske opplæringsstrategier i jazzdans kan styrkes, og det vil derfor være viktig for oss å eksemplifisere egne og informantenes erfaringer. Dette er viktig for å presise fremstillinger av vår og deres livs verden. Vi skal ikke finne en fasit eller objektive allmenngyldige sannheter, men fenomenets faktiske natur. For å forstå informantenes livsverden har vi med inspirasjon fra Gadamer (2010), valgt den hermeneutiske sirkel som verktøy. Den hermeneutiske sirkel er et analyseverktøy for tolkning av tekst, og kan i forenklet form forklares slik. En skal forstå tekstens helhet ut fra tekstens enkeltdel og tekstens enkeltdel ut fra tekstens helhet. Videre sier Gadamer at fortolkeren skal forstå teksten ut fra eget univers (Gadamer, 2010, s. 331-333). I forskningsprosjektet er *vårt univers* oss lærerforskere, med forventningene vi har til empirien ut fra våre erfaringer og forkunnskaper. *Tekstuniverset* vi skal fortolke, omhandler elevinformanter som opplever vår danseundervisning, og pedagoginformanter som deler sin praksis erfaring med oss.

5.1.1. Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming kan fremme prosessedidaktikk

Vi vil med prosjektet utvikle opplæringsstrategier, som ser hele mennesket i jazzdansundervisningen gjennom ulike læreprosesser. Dette ved at informantene setter ord på sine erfaringer, gjennom refleksjonssamtaler, observasjon og intervju. Dette vil gi oss større innsikt og forståelse rundt deres opplevelser, som kan bidra til å utvikle dansens didaktisk språk.

Vår forståelse av fenomenologisk tilnærming

Fenomenologisk tilnærming betyr å innhente kunnskap om informantens livs verden, slik den faktisk er. Fenomenologi undersøker bredden av tema, gjennom tilnærminger som gir oss mulighet til å søke kunnskap om menneskers opplevelser. Våre intensjoner er å beskrive informantenes tanker og refleksjoner så presist som mulig i dokumentasjonen, snarere enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 46).

I to av aksjonene (aksjon 1 og 3) skal vi ta del i elevinformantenes livsverden, ved å være en del av aktiviteten. I disse situasjonene utføres aktiviteten fysisk sammen med elevinformantene, slik at vi selv erfarer det vi ønsker å videreutvikle. Her legger vi føringer for aktiviteten, med utgangspunkt i elevinformantenes ønsker og meninger fra tidligere samtaler. Dette skal gi oss innblikk i elevinformantenes fysiske erfaringsverden. I denne situasjonen ser vi utfordringer i våre roller, der det kan bli vanskelig å være observatør og samtidig være aktiv. Vi skal derfor veksle på å undervise gjennom timene.

I etterkant skal vi se kritisk på undervisningen ved å fokusere på det vi gjør, og hvordan elevinformantene responderer. Videre skal refleksjonssamtaler og spørsmål til elevinformantene, gi oss et større innblikk i deres erfaringsverden. Dette skjer ved at elevinformantene setter ord på opplevelser vi tidligere har observert. Empirien vil her angå film og logger fra jazzdanstimer, og refleksjonssamtaler med elevinformanter. I den andre situasjonen skal vi observere pedagoginformantenes danseundervisning. Her legger vi ingen føringer eller påvirke aktiviteten på annen måte, enn at vi er til stede i rommet synlig for de aktive. I etterkant av observasjonene vil vi gjennomføre intervjuer, der pedagoginformantene setter ord på sine erfaringer og dele sin kunnskap med oss.

Fokus for observasjoner og intervjuer, vil være informantenes erfaringer og kunnskap rundt danseundervisningen, der prosessen i opplæringen er viktigst, ikke målet. Empirien vil her angå notater fra observasjoner av pedagoginformantenes undervisning, og lydopptak og våre logger fra intervju. Dette mener vi ivaretar grunnleggende prinsipper i fenomenologiske studier, som vil gi en bred beskrivelse av den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 9,17).

Hermeneutisk tanke som skaper mening om informantens opplevelser

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelseslære (Grønmo, 2004, s. 273).

Hermeneutisk tanke, dreier seg om hvordan forståelse kan gi mening, for å utvikle ny kunnskap om noe en hadde forståelse om fra før. Dette vil handle om hvordan vi forstår og tolker informantene gjennom empirien. Gjennom bearbeidelse og analyse av empirien skal hermeneutikken undersøke dybden i tema. Etter at undersøkelsene er gjennomført transkriberes empirien, for så å analysere og tolke teksten med Kvale og Brinkmanns, hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216). I den transkriberte empirien skal vi finne og tolke de skjulte meninger i fenomener (Dalland, 2010, s. 55, 56). Hovedprinsippet er den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, som utgjør den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216, 217). Vi skal undersøke om elevinformantenes refleksjoner av dansetimen har sammenheng med det de fysisk utfører. Våre refleksjonslogger fra observasjoner av pedagoginformantene skal bidra til å forstå hva de gjør i undervisningen som fremmer elevens deltagelse i opplæringen.

Med utgangspunkt i teorigrunnlaget skal begreper som går igjen i empirien kategoriseres ut fra temaene erfaringspreferanser, altså tidligere og nåværende erfaringer, fellesskapets relasjoner i praksis, og refleksjon i og over egen handling. Kategoriseringen skal repeteres, for å se sammenhenger og helheter ut fra informantenes opplevelser og meninger. I arbeidet med å bearbeide empirien må vi så langt det lar seg gjøre, forholde oss til det informantene vektlegger, og tema prosjektet retter seg mot (Postholm, 2010, s. 86). Vi forventer at empirien blir stor, men det vil være enklere å forstå informantenes mening rundt opplevelser ved å innhente empiri fra ulike situasjoner. Vi håper dette vil føre til at vi kan trekke oss bort fra egen førforståelse, og ivaretar informantenes livsverden (Gadamer, 2010, s. 305). I kapittel 5.6. går vi nærmere inn på Kvale og Brinkmanns meningsfortolkning (2010).

Illustrasjonen i fig. 2 framstiller vårt vitenskapssyn, gjennom fenomenologisk hermeneutiske tilnærming. Pilene viser hvordan vi skal ivareta dybde og bredde gjennom undersøkelser og i analysearbeidet.

Fig 2. Illustrasjon av Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming slik vi ser det.



Vi er kritiske til om fortolkningsprinsippet vil være til hjelp for å innsnevre fokus, da det ikke har noe trinn for trinn metode. Gadamer selv hevder at det ikke er en metode, men menneskets form for væren (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 218). Vi velger å bruke det i så måte som forklart ovenfor. Vi ser aksjonene som en form for væren, men vi skal allikevel forsvare, forklare og vise til hva vi gjør på en samfunnsvitenskapelig måte. I lys av det overnevnte ser vi at en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming kan bidra til nettopp dette.

5.1.2. Winters seks hermeneutiske prinsipper

Med vår forståelse av hermeneutisk- fenomenologisk vitenskapssyn som bakgrunn, ser vi at Winters seks hermeneutiske prinsipper (1989), gjengitt av Hiim og Hippe (2001), vil bidra til å se sammenheng mellom kunnskap og vitenskapssyn i arbeidet. I aksjonsforskning legger prinsippene føringer og har betydning for valg av metode, innsamling av empiri, bearbeidelse og analyse av empiri, samt presentasjon av funn (Hiim & Hippe, 2001, s. 280). Som tidligere nevnt, vet vi ikke hvor prosjektet fører. Derfor er det viktig at vi vurderer valg og tiltak underveis. Dette gjør vi for å få frem signifikante funn, som har betydning for prosjektet.

Vår bruk av Winters seks hermeneutiske prinsipper

Vi lærerforskere er ikke bare ute etter sannhet, men må fokusere på ulike tolkninger av den virkeligheten og det som skal læres. Metodiske valg skal få frem informantenes tolkninger og forståelsesrammer i arbeidet som utføres (Hiim & Hippe, 2001, s. 280).

Winters første prinsipp er *refleksiv kritikk*. Fordi våre tolkninger av empiri vil preges av den kunnskap vi innehar, og den teori vi har valgt før vi begynte arbeidet, innebærer det at vi må stille oss kritisk til egne tolkninger. Vår førforståelse belyser vi i jfr. kap 3.0 gjennom dansens opplæringstradisjoner, annen forskning blant annet i lys av teoretikeren John Dewey og hans erfaringslæring (gjengitt av Aasen, 2008). Som en del av refleksiv kritikk trekker vi frem vår tolkning av erfaringsbegrepet, som noe eleven erfarer fysisk i sin kropp på ulike måter, slik at det kan endres.

Gjennom konkrete eksempler på våre erfaringer med formidling av jete-hopp jfr. 1.5, beskrev vi hvordan vi benyttet ulike strategier. I det eksempelet ble det vektlagt å fremme elevens opplevelse, med jete-hoppet. I det andre eksempelet var den tekniske utførelsen viktigst. Det er denne erfaring og førforståelse vi håper leser kan vurdere, i hvilken grad vår førforståelse preger våre tolkninger. Hensikten med *refleksiv kritikk*, er å få frem og forstå bakgrunnen for ulike tolkninger (Hiim & Hippe, 2001). Vi må ivareta det som blir sagt, sett og hørt. Vi ser det viktig å ivareta den enkeltes mening i undersøkelsene. Elevinformantene skal derfor få mulighet til å besvare spørsmål skriftlig, uten påvirkning fra andre. Pedagoginformantenes individuelle mening, vil komme tydelig frem i kvalitativt intervju. For å synliggjøre resultater fra tidligere forskning på vårt fagfelt, har vi foretatt omfattende litteratursøk. Dessverre fant vi relativt lite innenfor dansedidaktikk i jazzdans, men en artikkel (Lundmark, 2010) og en doktorgrad (Rustad, 2013) jf. kap. 3.4, har til felles å fremme den spontane og naturlige opplevelse med dans gjennom refleksjon. Disse arbeidene er både lærerrike og inspirerende, med tanke på deres didaktiske valg og funn i empirien. I og med at vi er to lærere som arbeider med dette prosjektet, vil det også stadig være diskusjoner mellom oss to, samt i felleskap med andre. Dette vil føre til en kontinuerlig vurderingsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av aksjonene.

Andre prinsipp *dialektisk kritikk* handler om å se kritisk på og reflekterer over sammenhenger mellom ulike fenomener og systemer (Hiim & Hippe, 2001). Vi ser det viktig at vi lærerforskere bevisstgjør oss endringer og utvikling underveis i prosjektet. Det vil oppstå situasjoner som gjør at vi må endre planer, og endrer vi planer, vil dette påvirke hensikt og sammenheng av det vi skal foreta oss. Hiim (2010) påpeker at endringer i et fenomen, altså, det vi har valgt å fokusere på i undersøkelsene, kan bidra til å endre systemet og strukturer omkring, og omvendt. Dersom vi ser at undersøkelsene viser et behov for å styrke strategier som tilrettelegger utforskende- og refleksjonsarbeid, kan det bidra til at pedagogens føringer i styringsdokumenter bør konkretiseres. Hensikten, slik vi ser det, er å gjøre pedagogiske grep om endringer i strukturer som kommer frem i logger, observasjoner, intervjuer og planer. Her vil vår tolkning av den didaktiske relasjonsmodell være til hjelp for å se hvordan ulike kategorier henger sammen, og påvirker hverandre dersom endringer skjer.

Tredje prinsipp omhandler *samarbeid*, altså skape en felles forståelse med informantene av det vi foretar oss. Vi skal skape trygghet og et godt samarbeid med informantene, derfor skal vi vektlegge informasjonsflyt. Vi skal vise ydmykhet og respektere den enkelte som deltar i prosjektet, ved å være tilgjengelig på telefon og mail utenfor de avtalte møtene og aksjonene som skal finne sted. Vi skal ta for oss to ulike informantgrupper, noe som vil skape stor spredning i erfaring og alder. Dette vil gi oss utfordringer, i den grad at alle skal ivaretas like godt til enhver tid. Vår tilgjengelighet vil derfor være viktig.

Fjerde prinsipp innebærer aksjonsforskningens *uforutsigbarhet og risiko*. Som tidligere nevnt, er vi ikke sikker på at prosjektet vil gi oss så klare svar som vi ønsker. Vi har bare antagelser basert på vår førforståelse og teorivalg. Hiim og Hippe ser på viljen til å begi seg ut på noe som er ukjent, som viktig, da dette viser en profesjonell trygghet hos forsker (2001, s. 222, 223). Det vil også bidra til at forskningen blir spennende og utfordrende. I og med at vi har lang erfaring med formidlingspreget danseundervisning, vil våre strategier bære preg av dette. Men vi utfordrer oss selv til å se andre muligheter, og våge å slippe til eleven i større grad. Dette er ukjent for oss, og innebærer at intensjonen i grovplanen kanskje må endres, ut fra påvirkninger informantene gir oss underveis.

Vi som ledere av prosjektet må vurdere planer, ut fra det som skjer, for så å justere om nødvendig i samarbeid med informantene. De vil være delaktig i endringer i den grad det kommer frem i samtaler, observasjoner og intervju.

Femte prinsipp *pluralistisk struktur*, handler om at vi lærerforskere har fokus på utvikling og endring, gjennom å søke forskjeller, motsetninger og evnen til å se nye muligheter. Hiim (2010) peker på at det vil være ønskelig at dokumentasjonene over utviklingsprosessen, gjenspeiler en pluralistisk struktur. Med tanke på å belyse pedagogiske utfordringer i prosjektet på en grundig og allsidig måte, og gjennom ulike deltageres stemme (Hiim, 2010, s. 44). Vi ser at det i dette prosjektet vil være viktig å synliggjøre ny profesjonskunnskap, innenfor det didaktiske arbeid med dans. Informantenes opplevelser og mening i læreprosessen må komme til syne gjennom konkrete eksempler ut fra en prosessdidaktisk tanke. I undersøkelsene må vi derfor påse at vi får frem motsetninger og forskjeller fra hvordan vi erfarer ting, slik at det gir muligheter for nye handlinger i undervisning.

Det siste prinsippet er *teoretisk-praktisk transformasjon*, der forhold mellom teori og praksis er en gjensidig prosess som fremtrer side om side i en endringsprosess (Hiim et al., 2009, s. 45). Slik vi ser det, er teori og praksis avhengig av hverandre for at endringer skal finne sted. Hiim mener vi må se hvordan forholdet er mellom profesjonell forståelse og uttalte begreper og prinsipper, samt profesjonell handling (Hiim, 2010, s. 44). I undersøkelsene skal vi derfor ikke benytte våre teoretiske begreper, som antageligvis vil være ukjent for informantene. Men skape praksisforankring som ivaretar informantens forståelse, av det vi undersøker. Informantenes innfallsvinkler kan gi oss andre begreper og synliggjøre nye muligheter rundt tema. I lys av dette baserer arbeidet på, fenomenologisk forståelse og hermeneutisk tanke, gjennom pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming.

5.2. Pedagogisk aksjonsforsknings som inspirasjon for å fremme prosessdidaktikk

Vi vil gjennom prosjektet dokumentere konkrete eksempler på prosessorienterte opplæringsstrategier. Vi håper at vårt arbeid kan inspirere andre dansepedagoger og andre innenfor kreative fag til å videreutvikle sine didaktiske strategier. Vi ser at aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis, for å utvikle ny kunnskap og dokumentasjon, som en tilegnet tilnærming. «Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim & Hippe, 2001, s. 101-104).

Vi stiller oss kritisk til om våre funn kan overføres direkte til andre situasjoner, da undersøkelsene skjer der og da, og preges av situasjonen vi er i. Men vi mener funn kan generaliseres i den grad vi viser til konkrete eksempler på didaktiske utviklingsprosesser og mulige strategier, som andre kan støtte seg til. Ikke å komme frem til gitte prosedyrer eller absolutte prinsipper, noe som ville stå i motsetning til utdanning som samarbeidende, sosial virksomhet (Hiim, 2010, s. 51). Vi etterstreber derfor et så virkelighetsnært bilde som mulig i situasjonene vi undersøker, og senere eksemplifiserer. Det er avgjørende at vi gjennom prosjektet legger til rette for gode samtaler med de involverte.

Hiim definerer pedagogisk aksjonsforskning som «forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser» (Hiim, 2010, s. 18). Foruten vår delaktighet med informantene i aksjonene, skal vi ha jevnlig samtaler og skriftlig korrespondanse. Slik at informantene, får et så godt eierskap til prosjektet som mulig. McNiff og Whitehead påpeker viktigheten av samarbeid i praksisbasert pedagogisk forskning (2009, s. 13). Vi ser samarbeidet med informantene som utfordrende, da to ulike informantgrupper deltar på forskjellige måter, og de bidrar prosjektet på ulikt vis. Informantene vil kanskje ikke skjønne hvordan de påvirker arbeidet, før nye tiltak er igangsatt og oppleves i aksjonen. Det blir derfor viktig at vi ivaretar deres innflytelse gjennom våre fremgangsmåter. Vi opplever aksjonsforskning har relevans til uttrykket «*veien blir til mens du går*». Lite er forutsigbart, og vi kan ikke forberede oss på informantenes opplevelse i situasjoner. Tilnærmingen er en spennende måte å generere ny kunnskap på, med sikte på å utvikle vår yrkeskunnskap.

5.2.1. Ulike tradisjoner innenfor pedagogisk aksjonsforskning

Det finnes ulike tilnærminger innenfor pedagogisk aksjonsforskning. *East-Angelica* metoden, en britisk tradisjon, bygger på at undervisning skal ha praksis nær tilnærming. Hensikten med praktikerforskningen er å utvikle profesjonsbegreper med grunnlag i profesjonell praksis (Hiim, 2010, s. 104). En annen tilnærming er *Bath-tradisjonen*, der forsker er lærer som profesjonsutøver i sitt arbeid, med hensikt å utvikle relevant profesjonskunnskap. Tradisjonen understreker at aksjonsforskning bygger på andre oppfatninger av kunnskap enn tradisjonell akademisk forskning, og den har andre hensikter, relasjoner og oppfatninger av forholdet mellom teori og praksis (Hiim, 2010, s. 146).

I prosjektet er intensjonen at informantene integreres i det som skal utføres. Blant annet ved at informantene får ta del i praksis på en slik måte, at deres opplevelse og utforsking blir praksisforankret. Vi møter informantene i deres undervisning ved deres institusjon. De vil derfor være i trygge omgivelser, og vi ivaretar et virkelighetsnært bilde av deres praksis. Videre må vi lærerforskere dokumenterer arbeidet i felleskap med informantene. Dette ved at informantene får innsikt i hvordan vi belyser deres oppfattelse av situasjoner og begreper, og på denne måten utvikle nye begreper gjennom praksisfelleskapet. Vi mener Bath-tradisjonens pragmatisk kritiske tilnærming er i tråd med vårt teorigrunnlag og vitenskapssyn. Fremgangsmåten gir oss mulighet til å undersøke informantenes erfaringsbaserte opplevelse av læring, samt en demokratisk tilnærming til kunnskapsutvikling ivaretar deres stemme.

5.3. Prosjektets ulike prosesser i aksjonene

Vi skal i de ulike arbeidsprosessene benytte varierte kvalitative tilnærminger, som vil gi oss mulighet til å undersøke informantenes livsverden med et nyansert bilde. Vi mener kvalitativ tilnærming egner seg best når det gjelder forskning i eget fagfelt, og fordi vi skal studere menneskelige prosesser. Ved å fremme informantens stemme i samarbeid med forsker, er informantene med på å påvirke videre tiltak. Vi ivaretar dette ved å ha en kontinuerlig frem og tilbake-dialog med informantene.

Slik vi ser det, handler det ikke om å ytre sin mening for å få det som en vil, men å utvikle ny forståelse for opplæringsstrategiens hensikt og ivareta eleven i danseundervisningen. Hiim og Hippe mener læringen omhandler informantenes og forskerens virkelighet, og alle har et ansvar for å ivareta prosjektet (2009, s. 161). Ny kunnskap utvikles gjennom vårt kritiske syn på eget arbeid.

5.3.1. Hvordan aksjonslæring vil skape endringer til videre kunnskapsutvikling

Ifølge Tiller er aksjonslæring aksjonsforskningens lillebror. Den bidrar til å forstå sine omgivelser gjennom en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess, for å kunne endres til noe bedre. Vi kan trekke paralleller til både med Deweys erfaringslæring (Tiller, 2006, s. 43, 52) og Schøns refleksjonsprosesser (2001), der erfaringer må skapes for å forståes, gjennom ulike måter å utforske på. Innsikten i konsekvenser av handlinger, blant annet gjennom å dele og reflektere over erfaringer i fellesskap, kan skape endring.

Det er altså i aksjonenes ulike prosesser aksjonslæringen foregår. Handlinger i prosessene evalueres underveis med de involverte, og de sees i lys av tidligere erfaringer. Informantenes erfaringer og refleksjoner, vil gi oss mulighet til å se nye muligheter og kunne bidra til begrepsutvikling. Schön (2009) presiserer at refleksjon er vesentlig for kunnskapsutvikling. Gjennom samtaler vil vi gjøre våre tanker og refleksjoner rundt det informantene belyser, og dermed oppnå større forståelse. Dette vil påvirke evalueringer, før neste aksjon iverksettes. Disse jevnlige prosessene vil være gjennomgående, og skape situasjoner der aksjonslæring foregår. Slik vi ser det er prosjektets teorivalg og metodiske tilnærminger, i tråd med hva aksjonslæring angår. Hiim og Hippe skriver, «ingen teori fungerer bedre enn den deltakerne selv utvikler og reflekterer over på grunnlag av sin egen erfaring» (2009, s. 277). Derfor er det relevant å omtale aksjonene som aksjonslærings prosesser, som går over i en som en spiral, der vi lærerforskere hele tiden utvikler ny anvendbar kunnskap.

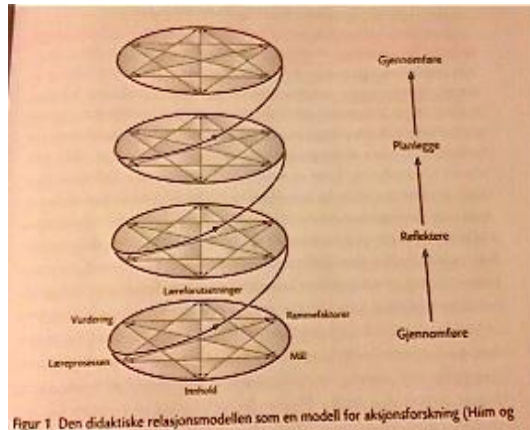
Eksempler på aksjonslæringsprosesser i dansetimene: I aksjon en og tre er hensikten å synliggjøre hvordan vår bruk av opplæringsstrategier fremmer elevinformantenes nysgjerrighet og utvikler deres egeninnsats og samspillet med andre. Vi skal derfor benytte musikk som underbygge utførelsen, slik at det er en støtte for elevinformantene i læreprosessen. Slik vi ser det, vil kroppen være i en prosess der den stadig drives inn i nye bevegelser. Informantene må prøve seg frem, ved å reflektere over det de gjør der og da. Trinn skal være enkle, men med variasjoner. Her vil ikke bare elevinformantene, men også vi få mulighet til å tenke over handlingen og situasjonen, altså refleksjon i og over handling.

Eksempel på aksjonslæringsprosesser i observasjon og intervju: I aksjon to ønsker vi å få innblikk i pedagoginformantenes refleksjoner omkring strategier, som fremmer elevens opplevelse. Blant annet ved å få innblikk i elevens refleksjon og utveksling av erfaringer med hverandre. I intervjuet i etterkant av observasjonen vil vi stille spørsmål som støtter eller ikke støtter våre tidligere observasjoner. Spørsmål vi stiller er *Hva legger du i begrepet opplæringsprosess, og hva ser du er viktig i den sammenheng?* Vi skal undersøke hvorvidt pedagoginformantens bevissthet gjenspeiles i det de gjør, og hvorfor de gjør. De blir dermed bevisst sine valg, og vi ser situasjon i et annet perspektiv. Som Schön (2001) belyser er den reflekterende praktiker, den lærenes oppmerksomhet og bevissthet rundt egen læring.

5.3.2. Aksjonenes forhold til hverandre i et didaktisk perspektiv

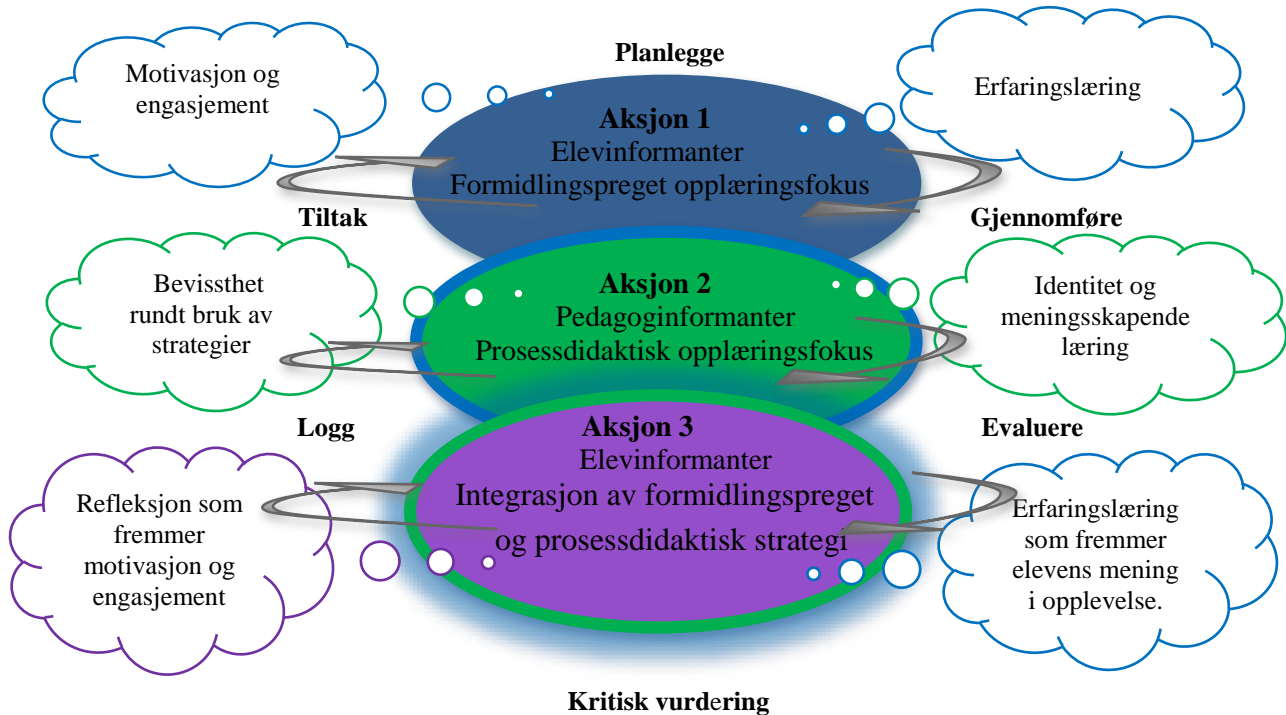
Hver aksjon planlegges, gjennomføres og vurderes med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell, en modell for aksjonsforskning (se fig 3). Det er viktig for oss å vise at alle kategoriene er en sirkulær prosess, som påvirkes av hverandre. Kategoriene har et forhold til hverandre, i likhet med at vi ser at aksjonene i prosjektet har en relasjon til hverandre. Ut fra grovplanens didaktiske struktur, utvikles delplaner i samarbeid med informantene. I prosjektets sammenheng er kategorien læreprosess vesentlig, der prosessdidaktiske opplæringsstrategi står i fokus. Vi skal fremme elevens opplevelser i opplærings situasjoner, og vi ønsker å bidra til økt interesse og engasjement. Kategorien læreprosess omhandler ulike strategier, som fører til læring hos eleven.

Bilde 3. Den didaktiske relasjonsmodell en modell for aksjonsforskning (Hiim, 2010, s. 19).



Stenhouse (1987) påpeker viktigheten av å legge til rette for en god opplevelse, der prosessen er viktigere enn målet. Vi ser at en formidlingspreget undervisningsform ikke fremmer elevens opplevelse av prosessen, slik en prosessdidaktisk tilnærming gjør. Fordi formen preges av enveiskommunikasjon, der pedagogen «mater» eleven med informasjon, og eleven tar imot uten egen refleksjon eller utforsking (Glad, 2012, s. 98). Prosessdidaktisk læringsform mener vi vil bidra til å åpne for nettopp dette. Elevene kan utvikle sitt potensial ved å være en del av prosessen, og føle sterkere eierskap til oppgaver som blir gitt. De er på denne måten med på å utvikle sin kunnskap gjennom opplevelse, refleksjon og delaktighet. Pedagogisk aksjonsforskning blir en hjelp, da vi ser dens fremgangsmåte er fremmede og utviklende i henhold til begrepsutvikling (Hiim & Hippe, 2008, s. 166). Med utvikling og dokumentasjon av elevenes opplevelse er begge parter med på å utvikle ny anvendbar yrkeskunnskap, noe som er i tråd med hva pedagogisk aksjonsforskning angår.

Figur 3 viser aksjonene ulike prosesser.



Figur 3 over, viser prosjektets aksjoner i sin helhet. Gjennom hele prosjektet planlegges, gjennomføres, logges, vurderes, evalueres det, før det settes i gang nye tiltak før planlegging av ny aksjon. Aksjon 1 har sin sirkel og **sitt** fokus i tankeboblene, som gjennom pilene illustrerer spiralsirkulære påvirkninger aksjonene har i prosessene og på de ulike aksjonene. Vi benytter fargene fra **blå** i aksjon 1, til **grønn** i aksjon 2 når disse fargene blandes blir det **lilla**, som viser hvordan den siste aksjonen har blitt påvirket av tidligere aksjoner.

5.3.3. Aksjonenes ulike tilnærminger for å fremme prosessdidaktisk læringsfokus

For å gjøre det enklere for leser å se helheten i prosjektet, redegjør vi kort for hvordan vi planlegger å bruke metodene i de ulike aksjonene. Videre presenterer vi aksjonenes struktur og forhold til hverandre.

I aksjon en med *formidlingspreget undervisning*, skal vi benytte deltagende observasjon, og skal sammen undervise en jazzdanstime på 60 minutter. Undervisningens hensikt er å undersøke hvorvidt vi benytter prosessdidaktisk opplæringsstrategi, med utgangspunkt i formidlingspreget læringsfokus. I etterkant av undervisningen vil vi utføre en reflekterende samtale med elevinformantene, der de setter ord på sine opplevelser og tanker rundt dansetimen. Videre vil vi evaluere funn og svar, for å benytte dette i neste aksjon (vedlegg innhold danseundervisning nr.1).

Aksjon to, med et *prosessdidaktisk læringsfokus*, skal vi foreta intervju med to dansepedagoger, som har mye kunnskap og erfaring med prosessdidaktiske strategier. Dette er aksjonen vi ser på som mest omfattende, der empirien vil bli stor, og vi benytter passiv observasjon og kvalitativt intervju. Vi skal foreta to intervjuer og observasjoner, der hver observasjon varer i 90 minutter og intervjuet varer i 60 minutter. Dette er også en studietur med øvrige masterstudenter, så vi skal også på forelesninger ved Roskilde universitet. Desto viktigere er det å ha en ferdig strukturert plan over undersøkelsen fra A til Å.

I aksjon tre, med *integrert formidlingspreget og prosessdidaktisk strategier*, vil vi igjen benytte deltagende observasjon, der vi utarbeider en ny jazzdanstime ut fra funn i aksjon to. Vi underviser sammen også her, men forhåpentligvis denne gangen med et mer prosessdidaktisk fokus. Undervisningstimens varighet er 60 min med en reflekterende samtale etter undervisningen på 20 min. Vi vil i tillegg be elevene skrive ned noen av sine refleksjoner, og besvare noen åpne spørsmål fra oss. Dette blir samlet inn anonymt, fordi vi ønsker at de skal få svare uten å bekymre seg for konsekvenser.

5.4. Begrunnelse for valg av informanter

For å kunne rette forskningens undersøkelser mot prosessorientert læringsform både hos elever og dansepedagoger, trenger vi informanter som kan gi oss innsikt i sine opplevelser rundt tema jfr. kap. 2.1. Vi trenger også informanter som er villig til å åpne dørene for godt samarbeid. Valget av informanter tar også hensyn til tidsperspektivet.

Elevinformanter - Vi velger bevisst elevinformanter, som har lite erfaring med dans. En elevgruppe på 16 stk. fra en dramalinje. Vår erfaring er at dramaelever er nysgjerrige og åpne for et prosessorientert læringsfokus, og dermed en ressurs for prosjektet. Det kan allikevel være utfordrende for elevinformantene, å se relevans mellom dans og sitt hovedfag, drama. En annen faktor som kan påvirke elevinformantenes engasjement og deltagelse, er vår tilknytning til gruppen. Aina er deres faglærer i dans og kjenner elevene. Dette mener vi kan skape trygghet hos informantene, slik at de gir oss ærlige svar, men det kan også skape uro fordi de er redd for at deltagelsen skal påvirke vurdering i faget. Samtidig håper vi elevinformantene vil være ærlige, noe som kan ivareta empiriens gyldighet.

Pedagoginformanter – Vi ønsker også å gjennomføre undersøkelser i et fagmiljø vi ikke hadde tilknytning til. Dette vil være spennende, men også viktig for prosjektet at vi gjennomfører undersøkelsene med mennesker vi ikke har tidligere relasjoner til. Vi har klart å opprette kontakt med dansepedagoger på et internasjonalt plan. Pedagoginformantene gjester institusjonen vi skal besøke, og har mellom 5 og 15 års undervisningserfaring med moderne dans. Grunnlaget for valg av denne informantgruppen er våre erfaringer om at de vektlegger elevenes læreprosess med fagfokus på moderne dans. jf. kapittel 3.1. Vi presenterer der hvordan den moderne dansens opphav kom som en protest mot mål-middel tenkningen. Nettopp derfor velger vi fagpedagoger med denne bakgrunnen i aksjonen.

5.5. Ulike metoder vi benytter for å fremme informantenes livsverden

På bakgrunn av vår forståelse av hva pedagogisk aksjonsforskning omhandler, vil vi her presentere metodiske valg, som er av kvalitativ karakter. Videre hvordan vi planlegger å gjennomføre innhenting av empiri. Prosessene i aksjonene er strukturert etter den didaktiske relasjonsmodell jfr. figur 3. I en kvalitativ tilnærming er essensen å undersøke informantens opplevelse og følelser, fremfor å tallfeste noe (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Vi velger ulike kvalitative tilnærminger i innsamling av empiri, fordi vi forsker i egen praksis, men også fordi vi på denne måten kan gå dypt inn i informantenes livsverden. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Forsker skal være åpen for hva deltagerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2010, s. 86).

Dette er i motsetning til kvantitativ metode, som omhandler å tallfeste eller måle noe. Her er problemstilling presis, og innhenting av data blir styrt av teorigrunnlagets holdbarhet gjennom hypotesetesting. I spørreskjema er det vanlig med svaralternativer, og man går ikke i dybden av hva informantene mener og føler (Larsen, 2007, s. 21, 22). Denne metoden egner seg ikke i henhold til vår problemstilling og forskningsdesign, da vi vil undersøke informantens virkelige opplevelser rundt erfaring og refleksjon. Derfor må ikke vår førforståelse bli styrende, men benyttes slik at informantenes perspektiv kommer frem i lys av problemstilling, og vi oppnår en helhetlig forståelse (Tiller, 2006, s. 45). Hensikten med aksjonene er å fremme informantenes mening, rundt det de opplever som er vesentlig.

5.5.1. Observasjon som metode for å fremme situasjoner og hendelser

Vi har valgt å benytte observasjon som en del av kvalitative forskningsmetode for å belyse problemstillingen. Observasjon er en sentral del i prosjektet, fordi vi mener observasjon kan gi korrekt og presis informasjon. «Observasjon har en verdi fordi den er en direkte metode» (Vedeler, 2000, s. 12). Men fordi det i dans er kroppen som brukes fysisk der og da, og er det viktigste verktøyet, kan denne formidlingen til tider være utfordrende å verbalisere. «Observasjonsdata kan derfor gi mer informasjon om hendelser, forhold og situasjoner enn data samlet inn ved andre metoder» (Vedeler, 2000, s. 12). Tilnærmingen gir oss dermed mulighet til å observere situasjoner på en annen måte enn i en samtale.

Vi skal bruke to ulike observasjonsformer, deltagende observasjon og passiv observasjon. I aksjon en og tre skal vi gjennomføre en dansetime, der vi underviser og samtidig observerer elevinformantenes utførelse. I aksjon to skal vi foreta passiv observasjon. Der observerer vi pedagoginformanter i sin danseundervisning. Hensikten er å fremme informantenes mening, rundt deres opplevelser i timen, som vi kan dra nytte av i den siste aksjonen. Med bakgrunn i vår førforståelse og teorigrunnlag, innsnevres observasjonsfokus til fire konkrete begrep og hovedpunkter. Dette er nødvendig for at vi skal ha mulighet til å ivareta fokuset under observasjonene, hvilket omhandler opplæringsstrategier som vektlegger elevens opplevelse.

Punktene omhandler Deweys (1934) teorier om erfaringslæring, som en del av opplevelsesbasert læring jfr. kap. 3.0. Erfaringspreferanser vi har lagt til grunn med støtte av Merleau-Ponty (1994), om hvordan kroppen må lære gjennom erfaring i egen kropp. Et annet punkt belyser Schøns (2001) teorier rundt refleksjon i og over egen handling. Til slutt har vi felleskapets subjektive relasjoner i praksis, der Wengers (2010) teorier vil være til hjelp. Begrepene er: Mening, personlig uttrykk/identitet, praksisfellesskap, refleksjon/fysisk forståelse av opplevelse. Dette danner grunnlag for undersøkelsene, der begreper er ment som en støtte, for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Vi trekker frem *opplevelsesbasert læring* av Dewey - opplevelsens subjektive forståelse, gjennom begrepet mening (1934, s. 45). For å undersøke hva pedagoginformanten vektlegger i danseundervisningen, som fremmer elevens læreprosess. Hva ser de på som meningsfullt for elevgruppen? Det vil derfor være viktig å observere hva informantene benytter av verbal og fysisk veiledning underveis, for å vekke elevenes interesse, forståelse og engasjement. Vi ønsker videre å undersøke hva elevinformantene opplever som meningsfullt, i danseundervisningens prosesser. Dette gjør vi gjennom reflekterende spørsmål før, under og etter timen, samt skriftliggjøring av refleksjonene. Dette for å undersøke deres verbalisering av opplevelser, som kan bidra til å utvikle det dansedidaktiske språk.

Fra *Erfaringspreferanser* fra Merleau-Ponty (1994) trekker vi frem begrepet personlig uttrykk/identitet. Vi ønsker å undersøke hvordan pedagoginformantenes førforståelse farger valg de tar i opplæringen. Vi skal derfor observere hvorvidt de gir rom for den enkeltes elevs tolkning av bevegelser. Hos elevinformantene ønsker vi å undersøke om vi gir de mulighet til benytte sitt personlige uttrykk i dansen. Altså, hvordan de får benytte sine erfaringer med bevegelse i en læreprosess, for å utvikle selvstendighet og sitt fysiske språk.

Fra Fellesskapets relasjoner i praksis trekker vi frem begrepet praksisfellesskap. Vi undersøker hvordan pedagoginformanten velger å bruke fellesskapet som aktiv læringsarena, for eksempel ved å jobbe i par, eller grupper. Dette vil også gjelde undersøkelsene som omhandler elevinformantene. Hvordan de opplever at de får bruke hverandre, for å utvikle sitt potensial, og styrke sin gruppetilhørighet i læringsprosesser interessant.

Refleksjon i og over egen handling (Molander, 2011; Schøn, 2001) skal utvikle elevens evne til å reflektere i sin praksis, som fremmer elevens bevisstgjøringen av det de utfører. Det blir nær sagt umulig å observere en refleksjon i handling uten å tolke. Vi velger derfor å undersøke elevinformantenes fysiske forståelse og opplevelse med dansen, og pedagoginformantenes bruk av sin forståelse.

Vi lærerforskere er aktiv deltakende med elevene

I deltagende observasjon er lærerforskeren, altså vi, aktive i handlingen, og et medlem av det sosiale systemet (Larsen, 2007, s. 89). Dette gjelder dansetimen i den første og siste aksjonen, hvor vi som skal få elevinformantene til å yte sitt beste. Her skal vi være en del av det sosiale fellesskapet, men også kunne trekke oss tilbake for å vurdere situasjonen i et dialektisk perspektiv. Vi skal derfor variere hvem som underviser øvelser gjennom timen.

Det at vi skal observere aktiviteter vi skal styre og også delta i, ser vi på som en spennende utfordring. Ved å være deltagende observatører, mener vi at dansens komplekse og sammensatte form blir mer nyansert. Videre ved at vi filmer situasjonen, antar vi at aksjonene blir presentert på en ærlig måte, det vi ser er det vi faktisk gjør, og det vil skape struktur i transkriberingen.

Her henter vi støtte fra Vedeler (2000) som sier at observasjon er et viktig redskap, når man vil beskrive barn og voksne i dagligdagse situasjoner. Her skal vi spille på vårt engasjement og glede i formidlingen, og samtidig vise profesjonalitet og seriøsitet i det vi utfører. Vi skal benytte musikk vi antar engasjerer og som gjør at elevene får lyst til å bevege seg. Trinn skal være enkle med repetisjoner og variasjoner, slik at elevinformantene får mulighet til å tenke over hva de gjør. Dersom vi ser noe ikke fungerer, skal det være rom for å gi elevene en enklere vei inn i bevegelsen.

På utsiden av aktiviteten, for å observere det som skjer

Den mest vanlige form for observasjon er passiv observasjon (Larsen, 2007, s. 89), der vi lærerforskere ikke er en del av det som skjer, men står på utsiden. Denne tilnærmingen skal vi benytte i aksjon to, hvor vi skal observere undervisning i moderne dans.

I denne situasjonen har vi ingen nære relasjoner hverken til pedagogen eller elevgruppen. Dette kan gjøre at vi påvirker i liten grad, da de ikke kjenner oss. Hva vi observerer, avhenger av hvilke forventninger eller fokus vi møter situasjonen med (Postholm, 2010, s. 55). Observasjonene logges ved hjelp av observasjonsskjema og består av fire begreper nevnt ovenfor, som skal være en hjelp for å komme frem til signifikante funn. Et annet poeng ved å velge konkrete begreper, er at vi til daglig benytter observasjon i undervisningen. Der er elevens tekniske utførelse og deres progresjon i det fysiske arbeid sentralt. Det vil derfor være utfordrende for oss å gå inn i slik situasjon, der dette ikke skal være i fokus. Begrepers betydning kan sees på som relativt vide, men vi mener vi allikevel vil komme i dybden.

Våre forventninger til aksjon to med *prosessdidaktisk læringsfokus*, er at det vi skal observere står i samsvar med det utarbeidede observasjonsskjema. Ser vi kritisk på valg av fokusområder og begreper, ser vi at de kan bli styrende. Det kan gjenspeiles i at viktige situasjoner oppstår under observasjonen, som kan bli oversett av oss. Slik vi ser det, kan vi som observatører være til hinder i denne situasjonen, men skal prøve å ivareta dette ved at vi under observasjonene har ulikt fokus. En av oss skriver ned hendelser fortløpende, med bare problemstilling og forskningsspørsmål som føringer. Den andre forholder seg til de fire forhåndsbestemte begreper.

Under den andre passive observasjon vi vil bytte rolle, dette mener vi vil bidra til at vi observerer det som faktisk skjer, og får et nyansert bilde. «Observasjonsdata tillater forskeren å forstå hva som foregår på en annen måte enn det som andres utsagn kan gi i intervju» (Vedeler, 2000, s. 13). Noe vi ser på som svært nyttig med observasjonene, er at de får frem den ekte og spontane opplevelsen informantene har i handlingen. Ulempene med denne metoden, er at den er meget tidkrevende. Vi stiller oss samtidig kritisk til om punktene er konkrete nok. Det kan være utfordrende å konkretisere fenomener, som eksempelvis tar for seg informantenes subjektive opplevelser i en situasjon. Vi er oppmerksom på at funn kan inneholde forklaringsproblemer, da observasjonene blir filtrert via observatørens fortolkninger. Observasjon er en viktig metode, men vil kombineres med reflekterende spørsmål.

5.5.2. Innblikk i informantenes livsverden gjennom samtaler

Det finnes mange former for samtale. Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. I forskningsarbeidet ønsker vi å gjennomføre både en samtale med spontan meningsutveksling med informantene, men også gå dypere i forskningsintervjuet der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuende (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21, 22).

I den første aksjonen med *formidlingspreget opplæring* skal vi benytte elevinformantenes spontane form for samtale etter danseklassen, altså en refleksjonssamtale med et par konkrete spørsmål som utgangspunkt. Dette fordi vi ønsker en åpen samtale, som omhandler elevenes opplevelser med danseklassen. Vi velger her å omtale det som refleksjonssamtale. En refleksjonssamtale er en samtale hvor intervjuer, altså i dette tilfelle vi lærerforskere, er opptatt av å finne mer ut om hvordan informantene opplevde situasjonen. Her er det viktig at informanten får stort spillerom til å bruke sine ord og uttrykk på opplevelser. Den som leder samtalen noterer ingenting, men har full oppmerksomhet på informanten, da samtalen vil bli tapet (Larsen, 2007, s. 83, 84). Vi vil prøve å få frem så mange synspunkter og tanker som mulig, der ingenting er rett eller galt. Vår rolle i refleksjonssamtalen vil være å skape driv og lyst til at de deler sine opplevelser.

Vi har i utarbeidelsen av samtalens struktur, diskutert hvor direkte og styrende vi skal være i spørsmålsformuleringen. Vi ønsker å tilrettelegge for spontane uttalelser, uten å overstyre undersøkelsen, ved å legge føringer på hva elevinformantene skal svare. Elevinformantene vil ikke ha den samme oppfattelse av begrepene vi har utarbeidet, og vil kanskje svare ut fra hva de tror de må svare. Dette kan gjøre at deres opplevelse ikke vil komme tydelig nok frem. Vi skal derfor ikke benytte begrepet opplæringsstrategi, men heller forberede spørsmål som peker mot elevens forståelse. Vi skal gi rom for åpen dialog der de kan bruke sine ord på opplevelser de ønsker å dele, men med spørsmål som leder vei. Det første spørsmålet er: *Hvordan opplevde du dansetimen?* Dette er et åpent spørsmål, som gir indikasjoner på å svare det som faller en inn. Spørsmålet mener vi har relevans til begrepet identitet, der elevene tar stilling til sine opplevelser ut fra sine erfaringer.

Et annet spørsmål vi ønsker å stille er: *Hva er det som gjør at en dansetime kan oppleves god eller bra for deg?* Her ser vi elevens mening med danseundervisning som essensiell, videre hvorvidt de føler det har relevans for deres hovedfag drama. Andre områder vi ønsker å ta for oss er, *hvordan de vil forklare begrepet mestringsglede? Og hvordan de opplever mestringsglede i felleskap med andre?* Her ser vi Shøns (2001) teorier om refleksjon og Wengers praksisfelleskap som støttende. Vi har diskutert om de to sistnevnte spørsmålene kan bli for personlig, men vi avgjør i situasjonen om vi mener elevgruppen er trygg nok til at spørsmålene kan stille i plenum. En mulighet er at vi tar spørsmålene med oss inn i den siste aksjonen, der elevinformantene skriver svarene ned og leverer anonymt. Det blir interessant å se om funn i samtalen, samsvarer med det de skriftliggjør.

I aksjon to hvor vi benytter et *prosessdidaktisk læringsfokus*, skal vi gjennom semistrukturert intervju med pedagoginformantene, forholde oss til utarbeidet intervjuguide. Intervjuguiden vil utarbeides med bakgrunn i begrepene vi tidligere har nevnt, men konkretisert mot pedagoginformanten interesse. I planlegging og gjennomføring av semistrukturert intervju henter vi inspirasjon fra den narrative formen, som fokuserer på intervjupersonens egne fortellinger. Vi tar utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 165).

Det er to hovedområder vi skal styre informantene mot i intervjuet. Det ene området gjenspeiler deres undervisning. Det andre området handler om hvor bevisst informanten er i sin bruk av ulike strategier i undervisningen. Innenfor begrepet personlig uttrykk/identitet spør vi: *Hva vektlegger du i din rolle som pedagog i danseundervisningen? Hva er dine ønsker eller visjoner i undervisningen? Hvordan gjenspeiler dette seg i undervisningen?* Vi håper pedagoginformanten deler sine tanker og bakgrunn for valg av strategiske planer. Det skal være åpning for oppfølgingsspørsmål fra oss underveis, og driv i samtalen slik at pedagoginformanten føler seg trygg og komfortabel. Vi har derfor innhentet bakgrunnsinformasjon om pedagoginformantene som skal delta, som vi håper å dra nytte av. Observasjon av pedagoginformantenes vil skje i forkant av intervjuet. Dette skal derfor brukes som referansepunkter i intervjuet, for å undersøke bevissthet i deres handling og tanke.

Aksjon tre, hvor vi integrerer *formidlingspreget og prosessdidaktisk læringsfokus* skal gjennomføres på lik linje som med den første aksjonen. Den spontane form for samtale skal belyse elevinformantenes opplevelse med et prosessorientert læringsfokus. I tillegg skal elevinformantene anonymt besvare noen spørsmål skriftlig. Vi håper ivaretagelse av elevinformantens anonymitet vil føre til nye viktige funn rundt opplevelser de ikke har villet dele med andre. Elevinformantenes verbalisering av sine opplevelser og dansepedagogens refleksjoner rundt egen undervisning, mener vi skal berike prosjektets empiriske grunnlag, samt gjøre det mulig å utvikle det dansedidaktiske språk.

5.5.3. Våre tanker omkring erfaringer gjennom aksjonene

Gjennom alle prosessene i prosjektet vil vi bruke egne logger, som en aktiv del av forskningsarbeidet. Referert fra Mctaggert 1996 omtaler Postholm og Moen at «loggbokskrivning i etterkant av undervisningsforløpet vil være med på å skape en distanse mellom læreren og de prosessene han eller hun har vært en del av, slik at det blir lettere å reflektere over dem» (2009, s. 62). Loggskrivning i etterkant av aktivitetene vil være nyttig, fordi det stimulerer til refleksjon av situasjon vi har erfart og fører til at vi får et annet perspektiv på hendelsen.

Refleksjonslogg vil gjøre oss mer bevisst på didaktiske begreper innenfor en prosessdidaktisk tilnærming, fordi vi får mulighet til å gå ut fra den gitte situasjonen og kan ivareta viktige hendelser. Slik vil logg skape god struktur for å reflektere og huske det vi opplever. Det vil også være viktig å reflektere individuelt, uten å bli påvirket av den andre, som vi senere deler med hverandre. Slik kan vi oppnå større forståelse og helhetlige meninger rundt det vi undersøker. I tillegg lærer vi betydningen logg og den progressivistiske struktur har, der en skriver ned sine opplevelser akkurat der og da (Tiller, 2006, s. 89). Dette vil ivareta viktige situasjoner gjennomgående i arbeidsprosessene med aksjonene.

Vi vil loggføre i alle prosessene, som vil bidra til at aksjonene får en gyldighet og en sikker og grundig bearbeidelse. Loggskjema er utarbeidet med inspirasjon fra Tiller sin G-L-L metoden, som står for gjort lært og lurt (Tiller, 2006, s. 88). Tiller kaller denne for tre nivåer i loggskrivning, og er ment ifølge Tiller 2006 som helt nødvendig for å ivareta hverdagserfaringer på en systematisk måte.

5.7. Bearbeidelse av innhentet empiri

Vi har valgt en *fenomenologisk hermeneutisk tilnærming* i undersøkelsene og i bearbeidelse av empiri. Vi skal her gjøre rede for vår bruk av denne analytiske tilnærming, og hvorfor vi ser dette som nyttig i forskningsprosjektet.

Bearbeidelse av innhentet empiri er valgt på grunnlag av teori jf. kap 3 og 4, og vårt vitenskapssyn jfr kap 5.1, hvor vi med utgangspunkt i fokusområder og begreper vi har utarbeidet vil danne grunnlag for analysearbeidet. De ulike prosessene i analysearbeidet kan deles inn i det som skjer underveis, og det som blir gjort med empirien (Postholm, 2010, s. 88). Fremgangsmåten med å bearbeide og analysere det innhentede empiri ser vi er en lang prosess, hvor det er viktig at vi klarer å holde fokus og god struktur. Vi ser derfor at de forhåndsbestemte områdene kan være viktig for å strukturere empirien. Rapportens gyldighet kan styrkes ved at vi benytter oss av et bredt teorigrunnlag i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 202-204).

Vi støtter oss til Kvale og Brinkmanns teoretiske grunnlag for tekstanalyse. Begrepene fortolkningsmetoder og meningskoding om prosessene skal sette empirien inn i mindre deler. Koding og kategorisering skal hjelpe oss å holde fokus og gjøre empirien oversiktlig og lettere og håndtere når det gjelder intervju og observasjon. Koding vil styres av begreper vi har kommet frem til, og det legger føringer for analysearbeid. Vi tar utgangspunkt i det vi finner i teksten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 209)

I bearbeidelsen av empiri, skal vi benytte fargekoding. I sin enkelhet skal fargene på de forskjellige begreper vise til de temaer vi rette fokus på. Spørsmål og observasjonsområder som omhandler **mening får fargen rød**, **personlig uttrykk/identitet får fargen grønn**, **praksisfellskapet har fargen blå** og **refleksjon har fargen lilla**. Dette vil være til hjelp i bearbeidelse av informantenes uttalelser og handlinger.

Først transkriberer vi det vi ser eller hører, for så å se hvilke fokusområder det har relevans til. For eksempel dersom pedagoginformanten uttaler noe om sin bakgrunn med dansen, kan dette ha relevans til pedagoginformantens personlige uttrykk/identitet, som vil farges grønn. Disse kategorier som da har fått fargekoder skal gi oss meningskoder ut fra hva informantene forteller i intervju og samtaler.

Fargekoding skal først styres av innhentet empiri og ingen nye begreper skal opprettes. Det vil si det informantene sier som omhandler kategorier vi har satt under begrepet. Nøkkelord fra innhentet empiri skal videre danne kategorier i denne fasen. I andre fase reduseres teksten ved hjelp av kategorisering eller meningsfortetning. Her skiller vi det vesentlige fra det uvesentlige ved hjelp av begreper og konkretisering. Siste fase er meningsfortolkning, hvor vi fortolker det vesentlige som blir sagt ved å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke har kommet tydelig frem ved første øyekast i teksten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 214). Etter at tekstanalysen av empirien er gjennomført, vil vi se på relasjoner og forhold i det vi har fortolket, sammenligne se på nyanser, likheter og ulikheter. Dette mener vi vil hjelpe oss til å ivareta informantenes opplevelser i vår tolkning av empiri, slik at vi ikke styrer empirien i den retningen vi ønsker. I analysearbeidet deles rådata opp i små enheter, for så å settes sammen som en helhet igjen, som danner ny forståelse og kunnskap og vil preges av oss lærerforskeres førforståelse.

5.8. Ethiske perspektiver for å ivareta informantenes trygghet og deltagelse

I dette kapittel skal vi ta for oss de etiske retningslinjer vi har lagt til grunn for planlegging, gjennomføring og vurdering av forskningsarbeidet. Prosjektet er inspirert av pedagogisk aksjonsforskning, der ulike kvalitative metoder vil gi oss innblikk i informantenes opplevelser med dansens ulike opplærings situasjoner. I dette prosjektet kommer vi nært innpå andre mennesker, og det er viktig for oss å ivareta deres personvern. Ved Masterstudiet i yrkespedagogikk ved HIOA er det et krav, at undersøkelser med personopplysninger søker dispensasjon. Vi har i diskusjon med læringsgruppen og veileder og sendt inn meldeskjema via online til Norsk samfunnsvitenskapelig data tjeneste (NSD). Søknadsskjema beskrev prosjektets hensikt, valg av informanter og metodebruk. I tilbakemeldingen ble det fastslått, at all informasjon skulle slettes etter prosjektets slutt dato. Vi fikk kritikk for at prosjektet var påbegynt før vi hadde mottatt tilbakemelding, og NSD påpekte viktigheten av anonymisering og personvern (vedlegg 6). Vi tar dette til etterretning, og er oppmerksomme på hvordan vi anonymiserer deltagerne i arbeidet. Blant annet gjennom utvalg av bilder og at ingen blir navngitt i rapportens dokumentasjon. Med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra NSD har vi diskutert hvordan sikre informantenes konfidensialitet i arbeidet på best mulig måte (Vedeler, 2000, s. 71).

Kvale og Brinkmann (2010, s. 86) trekker frem fire viktige etiske regler, når det gjelder å forske på mennesker, som vi skal gå nærmere inn på. Det er informert samtykke, fortrolighet, forskerrollen og konsekvenser. Videre sier de at i kvalitativ forskning forsøker en ikke å løse problemene med hensyn til samtykke, fortrolighet osv. Men forsker jobber på et område der det ofte er viktigere å forbli åpen, fremfor å tallsette resultater (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 87). Det viktigste for oss i undersøkelsene er å få informanten til å åpne seg, slik at de deler sine tanker og opplevelser omkring temaet vi retter fokus mot. For at informantene skal kunne ta stilling til, om han eller hun ønsker å bidra med sin kunnskap i undersøkelsene, må de ha god kjennskap til hva prosjektet dreier seg om, og oppleve det som spennende for sin egen del å delta. Her er det viktigst at vi skaper en nysgjerrighet rundt hva prosjektet går ut på. Men det vil også være essensielt at vi opparbeider tillit hos informantene, slik at de føler det trygt og delta. Vi tydeliggjør hvordan empirien skal håndteres, og hvem som skal ha tilgang til den.

Vi vil starte med å informere ledelsen ved de to institusjonene om prosjektet for så å få bekreftet deltagelsen og videre samarbeid, slik at vi kan gå videre med samtykkeskjema til konkrete informantene grupper vi ønsker i prosjektet. Gjennom samtykkeskjema forplikter vi oss til å gjennomføre prosjektet i henhold til forskningsetisk holdning, der innhenting av skriftlig informert samtykke og ivareta deres anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 87).

Samtykkeskjema inneholder informasjon om prosjektets formål, hensikt, hva som skal forskes på, hvilke metoder som skal benyttes og hvilke rettigheter informantene. Videre informeres det om hvordan informantenes bidrag vil håndteres og brukes (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi ser det som betydningsfullt, dersom det lar seg gjøre, at vi informerer alle informantene ved å snakke med dem ansikt til ansikt. På denne måten vil vi kunne skape nysgjerrighet og forståelse for prosjektet. Vi skal ikke forske på, men skal forske sammen med informantene (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 163). Det er viktig at vi klarer å ivareta informantene, slik at de opplever at de er en viktig del av prosjektet. Her kan vi henviser til Maslows teorier om behov, som sier «jeg er naturlig motivert til, og tilfredsstillende mine grunnleggende behov» (gjengitt av Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 58). Motivasjonen er å finne i den enkeltes behov og interesser, men utfordringen er at forskningen tar utgangspunkt i vår visjon. Vi må altså skape interesse hos informantene, slik at de motiveres til å bidra og påvirke forskningen.

Dette ser vi kan bli vanskelig å gjennomføre med pedagoginformantene i København, fordi vi har en nær relasjon, ikke møter de ansikt til ansikt før aksjonens gjennomføres. Dette kan påvirke deltagelsen fra institusjonen. Men vi vil gjøre vårt ytterste for å oppnå en interesse også der, ved at vi har en jevnlig mailkorrespondanse. Hos elevinformantene vil vi legge spesielt vekt på deres utbytte av mye dans, og at de får mulighet til å skape endringer i sine ukentlige danseopplevelser. Vi skal tydeliggjøre at deltagelse krever at vi ivaretar deres anonymitet, men at de når som helst kan trekke seg fra å delta uten å oppgi grunn. I den endelige rapporten vil de kanskje kunne kjenne igjen egne uttalelser, men ingen andre vil kunne identifisere hvem uttalelsene kommer fra.

Didaktiske begreper vi benytter i prosjektet som omhandler samfunnsvitenskapelig forskningsmetodikk, vil vi ikke benytte eller bare kort forklare informantene, som for eksempel aksjonsforskning. Videre vil vi legge vekt på at vi lærerforskere, skal ivareta og belyse deres synspunkter gjennom prosjektet. Vi ser det viktig at krav som stilles til informantene ikke gjør at deltagelsen virker omfattende, slik at de trekker seg. Vi håper dette vil synliggjøre at deres deltagelse er av stor verdi for oss og prosjektet, slik at de blir med.

5.8.1. Å være to lærerforskere som forsker i egen praksis, sammen med informantene

I dette prosjektet har vi en dobbeltrolle. Vi skal på den ene siden delta aktivt sammen med informantene, men er også ansvarlig for å lede arbeid i retning av problemstilling i samarbeid med informantene. Selv om vi etterstreber et tett samarbeid, er vi klar over at maktfordelingen uansett vil være skjev. Et eksempel er semistrukturert intervju som ikke vil være en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom vi lærerforskere definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 22). I denne konteksten står vi både på innsiden, midt i og skal til tider prøve å holde oss på utsiden av det vi undersøker. Vi skal derfor i situasjoner som oppstår, forsøke å være så objektive som mulig. Selv om hendelser kan være kjent for oss gjennom våre tidligere erfaringer.

Det er ulike aspekter med det å forske i egen praksis, også med tanke på at vi er to personer. Så langt opplever vi hverandre som en stor ressurs i prosjektet, der erfaringer er vi begge har med oss gir oss et bredt og viktig perspektiv. Vi ser også utfordringer i dette, ved at dette kan skape diskusjoner oss imellom underveis, da meningene kan bli mange. Vi ser det essensielt at vi legger til rette for refleksjoner oss imellom, som bidrar til å utvikle våre handlinger og syn på forskningsarbeidet. Vi kjenner hverandre godt og tåler en støyt, og har stor tro på at flere stemmer som har motstridende meninger kan finne en felles vei (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 252). Diskusjoner som oppstår, bør gi oss en grundig gjennomgang av hva informantene faktisk mener. Fordi vi forstår og oppfatter ting forskjellig, vil uoverensstemmelser oss imellom, spesielt med tanke på analysearbeidet, gjøre sitt til at empirien kommer til å bli grundig gjennomgått. Dette mener vi gjør at informantens meninger fremmes ytterligere.

Vi ser det som en ressurs at vi er kjent med dansens kultur, og dermed har innsikt i utfordringene en kan møte på ulike plan. Hiim presiserer at det er helt nødvendig og en forutsetning at vi lærerforskere kjenner og er fortrolig med den aktuelle virksomheten. For at forskningen skal kunne bidra til å videreutvikle relevant yrkeskunnskap, skal vi både utnytte vårt nettverk, men også søker dansemiljøer som er ukjente for oss (Hiim, 2010, s. 18). Dette er et bevisst valg vi har tatt og mener er viktig, for at vi ikke skal bli for komfortable i lærerforskerrollen.

5.8.2. Prosjektets pålitelighet og gyldighet

I dette kapittel redegjør vi for forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet, om vi har valgt riktige metoder for det vi skal forske på eller fenomenet vi skal forske i (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251). Vi vil også redegjøre for hvor pålitelig vi mener den innsamlede empirien er, med tanke på metodevalg som observasjon, refleksjonssamtaler, intervju og egne logger i prosjektets undersøkelser. De ulike metodene skal gi grunnlag for å besvare problemstillingen, og gi et godt grunnlag for videre analysearbeid.

Som tidligere nevnt, har det vært utfordrende å finne dokumentasjon, som retter seg mot vår yrkespraksis, prosessdidaktisk læringsfokus i jazzdans. Denne letingen etter liknende arbeid, som kunne være til hjelp i prosjektet, har allikevel vært spennende. Til slutt har vi funnet to forskningsarbeid vi ser vi kan dra lærdom av. Samtidig har veileder vært til stor hjelp, med å finne et bredt teorigrunnlag som vi mener kan styrke rapportens gyldighet i empiriteksten og analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 202).

Selv om problemstillingen hele veien har blitt mer og mer konkretisert, ga de første utkastene allerede signaler om hvor vi ønsket å rette fokus. Dette har igjen påvirket valget med å skape bredde i undersøkelsene, gjennom ulike kvalitative undersøkelsene som skaper fleksibilitet. Observasjon gir oss mulighet til å observere informantene i sin fysiske utførelse i sin praksis. Intervju gir oss muligheten til å stille spørsmål rundt det vi har observert informantene utføre, og lettere forstå opplevelsene de velger å dele med oss. I begge situasjonene må vi vurdere om undersøkelsen foregår i trygge omgivelser for informantene, om tidsperspektivet blir det vi ønsker, og om relasjoner mellom de involverte kan påvirkes av vår fremtoning.

Alt som kan påvirke svarene informantene gir oss, må vi på forhånd være bevisste over. For å kunne ivareta dette ser vi blant annet lyd- og filmopptak der det er mulig, og grundig utarbeidete av observasjonsskjemaer og intervjuguider med hjelp av informantene, vil være en viktig for undersøkelsene. Dette vil bidra til at vi fokuserer på det som skal forskes på, og kan rette all oppmerksomheten på informanten. Metodevalg mener vi vil gi oss mulighet til en dypere forståelse av informantene, og dermed et helhetlig bilde av deres livsverden. I begge disse situasjonene er det ikke rom for tolkning eller at vi styrer empirien i den retningen vi ønsker. Slik vi ser helheten, er det riktig å gjennomføre alle observasjonene før refleksjonssamtaler med informantene. Observasjonene vil være til hjelp i samtalene, ved at vi kan trekke frem konkrete eksempler, dersom vi trenger bekræftelse eller for at vi lettere skal kunne forstå informantens beskrivelser.

5.9. Oppsummering

Vi har i kapitlet beskrevet rapportens forskningsdesign og begrunnet fremgangsmåten, som gjenspeiler vårt vitenskapssyn. Der en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er den filosofiske grunntanken, hvor deler blir helheter og reflekterer hvordan vi ser ting henger sammen. Videre har vi vist hvilken betydning Winters hermeneutiske prinsipper har for oss, og hvordan de kan bidra til å se sammenhenger i vår forståelse. Prinsippene medvirker til kritisk refleksjon, som skaper endring i vår yrkespraksis i samarbeid med prosjektets deltagere. Deretter har vi beskrevet hva som kjennetegner pedagogisk aksjonsforskning, og hvordan vi ser tilnærmingen er relevant i arbeidet. Slik vi ser det, er prosjektet inspirert av tilnærmingens grunnprinsipper. Å skape handlinger for gjøre endringer og forbedringer, gjennom større forståelse sammen med informantene, og dokumentere dette.

Vi har synliggjort to retninger innenfor aksjonsforskning, der vårt arbeid har likhetstrekk med Bath tradisjonen, der vi forsker i vår profesjon, sammen med de involverte og ikke på. Videre beskrives aksjonsforskningens ulike prosesser, som er der aksjonslæring vil foregå og har fellestrekk med erfaringslæring. Prosessene vises gjennom konkrete eksempler både gjennom elev- og pedagoginformantens perspektiv, som også gjenspeiler våre prosesser for aksjonslæring.

Videre fremstilles didaktisk modell for aksjonsforskning, som viser hvordan aksjonene i prosjektet har en relasjon til hverandre, og påvirker hverandre. På samme måte som kategoriene i modellen gjør det. Kategorien læreprosess er vesentlig for oss, som er der prosessdidaktiske opplæringsstrategi står i fokus. Vi har begrunnet valg av informanter, både fra kjent og ukjent fagmiljø for oss.

I valg av metode har vi fremstilt hvordan vi skal benytte ulike kvalitative fremgangsmåter observasjon, refleksjonssamtale, intervju og logg, for å innhente empiri. Vi har gjort rede for generelle prinsipper rundt metodene, og vi har konkret forklart hvordan vi skal benytte de i denne sammenheng. Deretter har vi valg å gi en kort oppsummering av de ulike aksjonenes prosesser, slik at leser lett skal kunne se helheten i det vi skal undersøke. Avslutningsvis har vi skildret transkribering og bearbeiding av empiri, der fargekoding og Kvaales meningsfortolkning står sentralt. Dette skal skape en tydelig struktur, som er viktig i forbindelse med et stort empiri. Vi har til slutt tatt for oss studiets etiske perspektiver, og sett på utfordringer som lærerforskere. For å vurdere i hvilken grad fremgangsmåter og empiri kan belyse problemstillingen, har vi sett på prosjektets gyldighet og pålitelighet.

6. Våre oppdagelser med informantenes opplevelser av danseundervisning

I dette kapittelet beskrives gjennomføring av aksjonene, og vi redegjør for funn i hver aksjon. Aksjonene presenteres i kronologisk rekkefølge, der gjennomføring og kritisk evaluering av hver aksjon viser til videre tiltak før neste aksjon. Vi starter med en kort beskrivelse av relasjonsoppbyggingen til informantene.

6.1. Relasjonsbygging og forberedende møter med informanter

Vi hadde nå fått klarsignal fra ledelsen ved begge institusjonene. Undersøkelsene måtte ikke foregå utenom tiden som var satt av på elevinformantenes timeplan, eller gå utenfor pedagoginformantenes undervisning og arbeidstid.

Med elevinformantene fikk vi mer tid enn avtalt, da de frivillig møtte opp i sin fritime i forkant av dansetimen for å høre om prosjektet. Vi spurte elevinformantene hva de opplevde kunne motivere eller være gøy i en dansetime. De fortalte at de selv ville skape bevegelser i dansetimen, men ønsket også å lære bevegelser styrt av pedagogen. En elev sa, «*Jeg vil lage noe dans selv, men jeg vil også lære mange nye trinn*». En annen elev svarte, «*Ja, sånn pas de bourre greie, som vi hatt en gang, jeg vil lære sånn ordentlig dans*». Musikk var også viktig for elevinformantene, at den skapte glede, eller var annerledes. Her kom de med mange konkrete forslag. Vi ba dem også dele sine tanker rundt dramafagets relevans til dansefaget. Mange av elevinformantene nevnte her at dansen kunne skape større trygghet i å bevege seg på scenen i rolletolkninger. En elev sa, «*Jeg er ikke så glad i å bevege meg, men hvis jeg skal bli skuespiller så må jeg jo liksom det*». Elevene virket engasjerte i samtalen, og vi opplevde at de synes prosjektet var interessant. Tilbakemelding og avklaring vedrørende pedagoginformanten tok lengre tid, og relasjonsbyggingen var her utfordrende. Vi pustet lettet ut da vi endelig mottok mail fra ledelsen ved institusjonen i København. «*Thank you for your mail and apologies for the delay in replying to your previous one. Your project sounds very interesting and we would be happy to assist you*». Rektor bekreftet videre at to dansepedagoger ønsket å delta i prosjektet. Vi kontaktet pedagoginformantenes og ønsket tilbakemeldinger på observasjonsskjema og intervjuguide, som var i utarbeidelsesprosessen. Vi fikk ingen respons, og sendte til slutt endelige dokumenter, med utdypende forklaringer rundt fokusområdene vi skulle ta for oss.

6.1.1. Informantenes påvirkning videre i prosjektet

Opplevelsene våre etter forberedende møter med informantene var delte. Ved den videregående skolen virker elevinformantene entusiastiske. Hos pedagoginformantene, derimot, hadde vi ikke klart å opprette deres eierskap til prosjektet, og vil kanskje ikke klare det før vi møter de ansikt til ansikt i København. Dette er vi oppmerksomme på, med tanke på den demokratiske deltagelsen i videre prosesser, som kan påvirke intervjuene i aksjon to. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker viktigheten i å skape trygghet hos informanten i forkant av en samtale, for å få frem virkeligheten, slik de opplever den.

Det er ikke lett å skape gode relasjoner for alle deltakere i et prosjekt vi brenner for. Dette har gjort at vi har tvilt på våre valg og fremgangsmåter, som har skapt diskusjoner oss lærerforskere imellom. Blant annet rundt prosjektets tema, og om vi skulle henvendt oss til en institusjon i Norge. Vi luftet våre frustrasjoner for kollegaer, som ikke var direkte involvert. De mente at prosjektet var interessant, da dette ikke var blitt dokumentert tidligere. En avgjørende inspirasjonsfaktor for å fortsette var elevinformantenes engasjement.

Elevinformantenes tilbakemeldinger viser at det er interesse for dans, og de ønsker å lære konkrete bevegelser som pedagogen styrer. Det beskriver de som «*ordentlig dans*». Dette kan handle om at de her får hjelp til strukturen i bevegelsen da den er styrt, og kan derfor oppleves som «*ordentlig dans*». De nevner videre konkrete trinn med bruk av dansens terminologi, som viser at de har noe kunnskap om dans. Men elevinformantene vil også lage sin egen dans, og de retter dermed fokus på prosessorientert opplæring. De nevner at musikken skal være annerledes, som kan bety musikk som de vanligvis ikke hører på. Den siste kommentaren angående dansens relevans til dramafaget, viser at elevinformantene ser sammenhenger mellom de to fagområdene. Kommentaren viser at de ser at dans kan styrke deres hovedinteresse, ved å bidra med å skape trygghet rundt det sceniske arbeid.

Skepsisen vi merket hos elevinformantene, var en usikkerhet med tanke på egen mestringsfølelse i dansen. Her velger vi å trekke frem en kommentar fra en elev som belyser dette, og som også tente en gnist i oss, «*Hvis dere klarer å få meg til å like å danse, da er dere gode ass*». Kommentaren viser at eleven har liten tro til seg selv når det gjelder dans, og virker derfor skeptisk til å delta i prosjektet. Som Maslow (1970) mener gjenspeiler elevens selvfølelse deres handlinger. Elevene må ha en vilje og interesse for det de skal utføre, ellers vil ikke deres handlinger gi resultater eller utvikling. Elevens sitat er viktig med tanke på at ikke alle liker dans, ofte kan dette komme av følelsen ikke å mestre. Derfor må vi utarbeide innhold, som gir alle mulighet til å føle at de mestre. Kanskje eleven selv kommer til å bli overrasket over hva han eller hun kan få til.

6.1.2. Tiltak til formidlingspreget danseundervisning

Tilbakemeldinger fra elevinformantene i refleksjonssamtalen var nå utgangspunkt for utarbeidelsen av jazzdanstimen, før aksjonen med *formidlingspreget danseundervisning*. Vi møttes i studio med musikk, penn og papir, der stikkord var, elementære trinn, musikk som motiverer og skaper energi. Øvelsene skulle fremme deltagerens bevissthet rundt hva kroppen gjør individuelt, og sammen med andre. Vi tok også til etterretning elevinformantenes ønsker om å skape bevegelser selv, gjennom små innslag av prosess orientert tilnærming på en enkel måte. Musikken valgte vi å hente både fra dagens populærkultur, og fra 80 og 90 tallet. Det var en givende og lærerikt prosess å jobbe så tett sammen, med utarbeidelse av en dansetime. Vi opplevde at øvelsene ble annerledes, da vi nå fikk innspill fra hverandre. Betydningsfullt for aksjonen var å vektlegge vår erfaring med formidlingspreget opplæringsstrategi, noe som også kom tydelig frem i utarbeidelsen av timens innhold. For så å rette søkelyset mot prosessdidaktisk opplæringsstrategi i senere aksjoner, slik rapportens forside antyder.

6.2. Presentasjon av formidlingspreget danseundervisning

Ut fra evaluering i foregående kapittel tar vi nå for oss gjennomføring og funn i aksjon én. Vi presenterer først gjennomføring og funn fra deltagende observasjon, for så å ta for oss refleksjonssamtalen. Intensjonen er at leser får en kontinuitet i aksjonens utviklingsprosesser.

Tirsdag morgen ankommer vi dansesalen og gjør alt klart. Elevinformantene kommer inn én etter én og hilser. De virker spente, men glade. Selv kjenner vi det kribler i magen, spesielt siden vi skal undervise i samspill med hverandre, som er nytt for oss. Vi samler elevene og ønsker de velkommen. Vi beskriver faglige mål for timen, at de gjennom fysisk bevegelse skal oppleve forholdet mellom bevegelse og musikk i faget jazzdans. De skal utvikle forståelse og trygghet ved å bli bevisst på hvordan bevegelser utføres i samsvar med musikkens tempo. Videre minner vi om at timen filmes, og at de etter dansetimen skal dele sine opplevelser i plenum.

Trude starter med å gi følgende beskjeder, «*Spre dere ut i rommet med ansiktet mot speilet. Se til at du har god plass rundt deg. Nå skal dere følge meg i bevegelsen*». Musikken settes på, og øvelsen starter rolig og forsiktig i samsvar med musikkens rytmer og puls. Elevene imiterer det de ser, og vi observerer elevene mestre bevegelsene. Atmosfære i rommet oppleves god. Etter hvert utfordres elevene med mer tempovariasjon og koordinering i bevegelsene. Nå virker de mer anspent, og mange ser nå alvorlige ut og er noe stiv i kroppen. Når legger vi til mer koordinering med ben og armer i bevegelsene, og observerer en elev som stopper opp, og bare blir stående å se på. Det virker som han har gitt opp. Vi skruer derfor ned musikken, og velger å bruke mer tid ved å sette ned tempoet, og starter elementært med trinnet, for så å sakte, men sikkert avansere. Aina stiller seg midt i rommet blant elevene og demonstrer trinnet, mens Trude viser og forklarer i front. – «*Se en gang*» sier hun og viser. «*Gjør det nå sammen med oss*», vi teller opp, «5, 6, 7, 8». Trude forsetter den verbale veiledningen, og vi utfører trinnet begge to sammen med elevene. Først er det bare verbal ordlyd til bevegelsen, så legges tellinger til utførelsen. Slik får elevene ulike «knagger» å henge bevegelsen på, for å lære, og etter hvert huske bevegelsen. For at eleven skal oppnå større bevissthet rundt tempo og rytme i utførelsen, formidles også bevegelsen verbalt i samsvar med musikkens rytme og tempo. «*Flick, flick pas de bourre, flick, flick pas de bourre, flott dere, fortsett sånn*». Her bruker vi ordlyd uten musikk, men ordlyden underbygger bevegelsen i samsvar med musikkens rytmiske holdepunkter. Samtidig viser vi trinnet, slik at elevene også kan se utførelsen. Bevegelsen gjentas mange ganger med variasjoner, og til slutt mestrer elevene bevegelsen også med musikk.

Etter ca. 20 minutter får elevene en drikkepause, så ber vi de stille seg i den ene enden av rommet på to rekker bak hverandre. De skal nå utføre enkle trinn som skal bevege seg sideveis og fremover i rommet. Først fra den ene siden av rommet to og to, for så å bevege seg tilbake til den andre siden av rommet. En rask rytmisk og lystbetont melodi settes på. Elevene begynner spontant å danse til musikken. De ler og viser glede i bevegelsene. «*Yes, jeg elsker sånn musikk, jeg blir så glad, jeg bare må røre på meg, se her a dere*». Elevene ser på medeleven og blir med og danser. Vi velger etter hvert å bryte inn å fokusere på oppgaven som skal gis. Vi demonstrerer trinnet, og to og to imiterer elevene våre trinn over til andre siden. Tre trinn utføres på denne måten, til forskjellig musikk med ulikt tempo og rytmer. Dette ser vi får frem kontraster i bevegelseskvaliteter.

Så langt i timen har vi benyttet den formidlingspregede tradisjonen, med mesterlærens hovedkomponenter observasjon og imitasjon (Kvale et al., 1999). Bevegelser som læres bort styres helt og holdent av pedagogen, og videreføres til eleven gjennom både fysisk og verbal veiledning. Her ser vi Stenhouse (1987) sin første læreprosess er sentral, der eleven trenes i enkle ferdigheter og faktainformasjon (Hiim & Hippe, 2008, s. 47). Etter hvert som vi ser eleven mestre i sin utførelse, slik den skal være, går vi videre.

I den neste oppgaven får elevene mulighet til å utforske ulike bevegelseskvaliteter, ved å ta et selvstendig valg i deler av bevegelsen. Elevene kan benytte en, to eller tre bevegelser, der den bevegelsen er styrt av oss. Men elevene bestemmer selv hvordan de vil benytte trinnet og resten av kroppen, der bevegelsen skal skape fremdrift fra den ene til andre siden av rommet. Bevegelsene skal utføres ved hjelp av musikken, og slik de opplever musikken. «*Aina, kan jeg gjøre sånn med armene*»? Aina svarer at han kan gjøre det som faller han naturlig. Elevene er litt forsiktige første gang over gulvet. Vi presiserer at ingenting er rett eller galt, så lenge de prøver å skape et samspill mellom bevegelse og musikk. «*Gjør som dere gjorde da dere danset fritt til musikken, før vi begynte oppgaven*», sier vi. En elev svarer, «*jammen da var det liksom ikke på ordentlig det bare kom liksom*». Oppgaven repeteres til de virker sikrere i utførelse, ved at bevegelsen er tydelig og i samsvar med musikken. Energien er avslappet og god, og elevene jobber fint, de virker trygge på hverandre og situasjonen. Til slutt ber vi dem huske bevegelsene de har utarbeidet til senere bruk. I den avsluttende delen av timen lærer elevene en sekvens, som inneholder bevegelser de har erfart gjennom timen. Elevene vil her ha opparbeidet seg holdepunkter fra tidligere arbeid i timen, og kan dermed gjenkjenne bevegelsen som kan gjøre det enklere å mestre (Stenhouse, 1987). Elevene virker nå slitne, og energien forsvinner litt. Det virker som de har mye å tenke på. Til slutt ber vi dem ta frem bevegelsene de utarbeidet over gulvet, og bruke dette i den avsluttende delen av dansesekvensen. Spontant sier en, «*jippi, den kan jeg*». Energien stiger i rommet. Elevene repeterer dansesekvensen med sine integrerte bevegelser, så deler vi i to grupper. Gruppene skal observere hverandre, og gi tilbakemeldinger på hvordan forhold mellom dans og musikk henger sammen i utførelsen. De skal kommentere noe bra og noe de bør jobbe videre med for å tydeliggjøre utførelsen. Etter at første gruppe har danset sier en elev, «*Dere ser så strenge ut i starten, jeg blir nesten redd jeg. Ikke et smil engang, men så kommer det seg når dere danser den greia dere har laga sjøl. Det så kult ut*».

De andre elevene nikker og er helt enig. En elev som har vist dansen sier, «*Jeg er ikke redd, men det er bare litt skummelt å gjøre noe jeg ikke er sikker på, men når jeg danser det jeg har laga sjøl er det annerledes*». Kommentaren synliggjør her at eleven som har danset, føler seg tryggest i bevegelser kroppen selv har utforsket på sin måte gjennom sitt kroppsskjema (Merleau-Ponty, 1994). Noe Stenhouse`s (1987) prosesstenkning også vektlegger, da eleven får skape bevegelser ut fra sitt utgangspunkt.

6.2.1. Elevinformantenes opplevelse av formidlingspreget jazzdansundervisning

Vi samler alle i en sirkel på gulvet, og vi ber dem sette ord på sin opplevelse av timen. Vi spesifiserer at alle svar er viktige svar, ingenting er feil. Alle virker villige til å dele sine opplevelser ved å rekke opp hånden. «*Dere pusher oss litt og går gjennom det flere ganger, dere gir litt og litt av gangen*». Eleven referer her til første del av timen. En annen elev understreker dansegledden timen har gitt. «*Det var gøy, litt vanskelig koreografi, men jeg tenkte ikke på det når jeg begynte å danse*». Her er det tydelig at eleven hadde lite erfaring med dans, og har følt det nyttig at trinn ble gjort med og uten musikk. «*Pas de bourre så utrolig komplisert ut i starten, men ved bare å slappe av litt, så fikk jeg det til*». En elev rekker ivrig opp hånden, «*Det var lettere å ta koreografi, vet ikke måten dere gjorde det på eller hva dere gjorde, men det hjalp å kunne henge det på noen av de knaggene dere snakket om*». Her mener eleven «knagger» som handler om å bygge opp trinnets utfordringer litt etter litt, ved hjelp av ordlyd, telling, bildebruk, tempo og musikk. Kommentarene fra disse tre elevene belyser elevenes erfaringspreferanser, der de har fått muligheter til å lære ved hjelp av ulike veier inn i forståelsen. Dette har gitt dem anledning til å lære gjennom sin måte og erfare på, og de har utviklet sin kunnskap (gjengitt av Aasen, 2008, s. 46). Videre spør vi, hva kan grunnen til disse opplevelsene være? «*Dere er glade, det er skikkelig gladpushing, og det skaper god motivasjon*». En elev påpeker at vi har gitt de mye trinn og informasjon på bare en time. Han sier, «*Det går så fort at jeg får ikke tid til å tenke, dette orker jeg ikke. Musikken er jo også viktig, det er så lett å like denne musikken, og det gjør det liksom enklere med musikk*». Driven og energien i timen og musikkens betydning kommer her frem, som viktig for elevens opplevelse. Her trekker vi paralleller til Dalcroze, som bruker musikken som et aktivt verktøy for å fremme elevens opplevelser (Hanken & Johansen, 2013, s. 100, 101). Eleven bemerker i dette eksempelet at musikken er en hjelp for å klare den fysiske utførelsen, og påpeker dermed musikkens viktighet.

6.2.2. Våre refleksjoner omkring elevinformantenes opplevelser

Jazzdanstimen og samtalen i etterkant viser at vi har klart å skape interesse for dans hos elevinformantene med et formidlingspreget læringsfokus. Faktorer elevinformantene opplever som viktige er hva som skaper lyst og motiverer til å delta og arbeide med oppgaver som blir gitt. De nevner dansepedagogens drivkraft som viktig for selv å kunne tro på egen utvikling og oppleve mestring. Vår formidling som elevenes begrep «gladpushing», har motivert dem til å arbeide, selv om noe var vanskelig. Musikken er også en viktig faktor og dersom den skaper sammenheng med bevegelsen, er utførelsen lettere å forstå. Når det gjelder opplæring i bevegelsene vi styrer eleven inn i, peker elevinformantene på viktigheten av å ikke gå for fort frem i de ulike måter å bevisstgjøre bevegelsen i sin kropp på. I timen observerte vi en elev som ikke klarte å henge med, og mistet dermed lysten. Helt til vi tok et skritt tilbake og hentet eleven inn igjen. Desto flere muligheter vi gir eleven med å forstå det de skal imitere, kan eleven på den måten finne sin vei med å forstå den styrte bevegelsen i egen kropp. En annen viktig situasjon under dansetimen var der elevene spontant danset til musikken, og vi fortsatte som planlagt uten å tenke på hvordan vi kunne utnyttet hendelsen. Her var det kanskje elevenes opplevelse av det useriøse og ikke vurderende, som gjorde at de slapp sine hemninger. I denne situasjonen var vi mer opptatt av at endring av timens plan ville påvirke undersøkelsene i en annen retning enn det vi ønsket med prosjektet.

6.2.3. Tiltak som retter fokus mot opplevelsesbasert læring

Gjennom sitater og eksempler vi har presentert, mener vi å kunne si at elevinformantene har jobbet ut fra sine forutsetninger, med å mestre bevegelser vi har styrt, og stilt krav til. Denne aksjonen viser at elevinformantene lærte bestemte bevegelser ut fra sitt ståsted, ved at de benytter «knaggene» vi ga de for å finne sin måte å oppfatte den styrte bevegelsen i egen bevisstgjøring. Aksjonen viser også at strategier som skal fremme og utforske elevinformantenes eget bevegelsesrepertoar, altså opplevelsesbasert læring er mangelfull. Selv om elevinformantene ved en anledning fikk mulighet til å utforske bevegelser, var grunnlaget allikevel styrt av oss. Basen for hvordan trinnet skulle utføres var satt. Vi ser både fordeler og ulemper ved denne formidlingspregede retningen. Elevinformantens opplæring kan gjennom denne formen forenkles, men også hemme opplæringen. Forenkles fordi eleven da har et utgangspunkt som kan skape trygghet, ved at de har et kunnskapsgrunnlag til å kunne utforske sin måte å bevege seg på.

Men det kan også hemme opplæringen dersom de er trygge nok til å utforske uten spesielle føringer i bevegelsen. Det å ikke måtte tenke på at benet må settes til høyre, når det for sin kropp fungerer best med å gå til venstre eller bruke en arm istedenfor. Gjennom et formidlingspreget læringsfokus fremmer vi ikke elevenes opplevelse av sitt bevegelsesrepertoar, i den grad vi ønsker.

Noen elevinformanter kommenterte at de lærte mye og de lærte det fort. Opplæringsformen er effektiv og fokuserer på det som konkret skal læres, gjennom konkrete bevegelser som er knyttet til ferdighetskrav. Elevinformantene opplevde det positivt at det ble stilt formkrav til utførelsen, fordi da måtte de jobbe hardt. Dette er for så vidt bra, men ville elevene lært bevegelsesprinsipper like bra, ved å utforske gjennom sin oppfattelse av bevegelsesformen? Vår erfaring er at denne effektiviteten bidrar til å opprettholde driv i opplæringen, som motiverer elevene, noe elevinformantene også påpekte. Dette mener vi er en av tradisjonens positive elementer, men det gjør det også vanskelig å ivareta spontaniteten, slik vi opplevde i timen. Undersøkelsen viser at undervisningen fungerer, men som en elevinformant forklarte, var noen trinn vanskelig, og det gikk fort. Dette belyser noe sentralt, at vi ikke stopper opp og gir dermed eleven lite tid til å tenke over utførelsen. Timen ga ikke mye tid til refleksjon i og over læringen. Det som viser seg å være mangelfullt er at vi ikke har fått undersøkt elevenes egen prosess, med det de opplever er jazzdansens måte og bevege seg på. Vi ser at vi må legge større vekt på opplevelsen med bevegelser elevinformantene selv bestemmer. Vi ser at vi må gi eleven tid til refleksjon i utøvelsen, fremfor å gjøre det korrekt, dersom vi skal ivareta en prosessdidaktisk opplæring. Allikevel er det interessant at elevinformantene med sine innspill og uttalelser, har satt egne ord på begrepene vi utarbeidet i forkant. De har satt ord på sin *interesse, motivasjon, fysiske opplevelse, refleksjon og samspillet med andre*. Vi har med dette fått innpass i deres opplevelsesverden, gjennom sin måte å verbalisere opplevelser med bevegelser på. Vi tar med oss disse erfaringene i neste aksjon.

6.3. Presentasjon av et prosessdidaktisk læringsfokus

Vi vil her beskrive gjennomføring av aksjon to med et *opplevelsesbasert læringsfokus*, der vi skal observere dansepedagoger i sin undervisning med moderne dans, for så å intervju dem. Undersøkelsens hensikt er å belyse muligheter som befinner seg med prosessdidaktisk opplæring, som vi kan overføre til jazzdans. Dette gjennom å studere pedagoginformantens bevissthet rundt sin påvirkning og valg i tilrettelegging av undervisning i moderne dans.

Onsdag 13. mars 2013 er vi endelig i København, hvor den andre aksjonen skal foregå. Grunnet overraskende snøvær og påfølgende kjøreforhold i København, ankommer vi danseinstitusjonen i taxi, bare få minutter før den første observasjonen starter. Vi hilser kort på pedagoginformant A, og vi beveger oss inn i dansesalen, hvor elevgruppen venter. Undervisningen starter, og vi er endelig i gang med en ny spennende aksjon.

Bilde 4 høyre.

Fra første observasjon, der elever og pedagog i par arbeid.



Bilde 5 venstre.

Fra andre observasjonen, musiker akkompagnerer undervisningen.

6.3.1. Observasjoner av pedagoginformant A sin danseundervisning

Pedagoginformant A starter med å informere elevene om timens inndeling, der den første delen skal gi elevene behagelige opplevelser i sin kropp. Han sier at, «*Kroppen skal vekkes gjennom tid og rom, for at dere skal kjenne og oppleve kroppens anatomi*». Pedagogen påpeker at dersom de ikke kjenner eller forstår det han formidler i sin egen kropp, må de be om hjelp. Pedagogen veileder gruppen ut i en i en sirkel midt i rommet, der han er en del av elevgruppen. Gruppen begynner å bevege seg sakte og stille, med utgangspunkt i pedagogens fysiske utførelse, og hans rolige stemme som underbygger det han ber dem fysisk utføre. Atmosfæren i rommet fremmer en arbeidende stillhet. Det er ingen musikk, bare pedagogens stemme som styrer bevegelsespulsen, og som gjenspeiles i elevenes bevegelser. Det er fascinerende å se driven han skaper, selv uten musikk. Sakte, men sikkert beveger gruppen seg fra bevegelser stående til bevegelser sittende. Hele tiden gjennom pedagogens verbale og fysiske veiledning. Utførelsen har en jevn puls, og det gir elevene tid og rom til å reflektere over hva de gjør og kjenner i utførelsen. Så sier han, «*Finn en plass i rommet med ansiktet mot speilet*». Uten å stoppe beveger gruppen seg ut i rommet, og videre sier han, «*Plasser en hånd i hoften, slik at du kjenner dens bevegelser og lukk øynene mens du gjør dette*». Lyset blir slått av, og elevene jobber veldig introvert med å kjenne og føle bevegelsene.

Vi ser her Merleau-Pontys (1994) teori om *kroppsskjema* er fremtredende. Slik vi observerer, etablerer pedagoginformanten et tydelig fokus rundt en bevegelse, der elevens refleksjon og opplevelser ivaretas. Elevene får erfare bevegelser i sitt eget tempo, og ut fra sine forutsetninger. At elevene må lukke øynene, gjør at deres opplevelse blir sterkere, da de ikke blir forstyrret av andre, eller tenker på hvordan bevegelsen ser ut. Merleau-Pontys (1994) beskrivelse av den subjektive opplevelse, er her essensiell. Vi tolker det slik at elevene bare har fokus på seg selv og sin kropp i denne situasjonen. På en glidende måte legger så pedagoginformanten litt mer kraft i stemmen, og ber dem åpne øynene, «*følelsen av total frihet og ingen spenninger i kroppen vil jeg dere skal ha gjennomgående i timen, vi går nå over i plie-øvelsen dere kjenner til, der jeg vil sufflere undervis*».

Stemmen styrer puls og tempo i utførelsen, og energien i rommet endres fra totalt avslappet til mer energi fylt. Vi observerer en autoritær pedagog, som legger mye ansvar på hvor dypt elevene selv går inn i arbeidet. Korrigeringer gjøres i fellesskap, og en sjelden gang direkte til enkeltpersoner. En rekke øvelser gjøres med ansiktet vendt mot speilet, som pedagoginformanten påpeker skal brukes til å korrigere seg selv. Elevene korrigerer, utfører, feiler og korrigerer seg selv igjen.

Dette har relevans til Deweys (1934) erfaringslæring, som påpeker at kunstnerisk erfaringer må sees ut fra sin form. Slik vi tolker det, vil denne formen være elevens oppfatninger av hva som skal gjøres, ut fra den kontekst det handles ut fra. Elevene veiledes i gitte trinn og sekvenser som skal utføres, men det gis rom for å erfare i egen kropp ved å prøve og å feile. Mot slutten av timen blir musikk satt på, og dansesekvensen utføres nå ved hjelp av musikkens tempo, rytmer og form. Etter hvert trekker pedagoginformanten frem bevegelser elevene skal forsterke, ved hjelp av større kontraster i bevegelsene og flytende overganger.

Dette fremhever han ved fysisk å vise i sin kropp, samtidig som han bruker bilder og metaforer. «*Se for dere havet som ruller inn mot strandkanten. Vis kraften i bølgene, men også dens flyt og driv, den stopper aldri, men blir større og større for så å bryte ned til noe mindre*». Elevene smiler, og et fargespill av bevegelser fyller rommet. Dansekombinasjonen repeteres før elevene deles inn i mindre grupper, og de viser for hverandre. Elevene snakker med hverandre og atmosfæren er avslappet. Timen avsluttes med samling i sirkel, hvor pedagoginformanten takker for klassen, og alle klapper. Noen elever beveger seg ut av rommet, andre starter å tøyne, sammen eller alene. Vi takker for oss og trekker oss ut av salen.

6.3.2. Observasjoner av pedagoginformant B sin danseundervisning

Dagen etter ankommer vi institusjonen 20 minutter før dansetimen starter. Vi blir vist inn til dansesalen, som er omgjort til en scene, da det skal være forestilling på kvelden. Vi rigger oss til med pc, penn og papir. I likhet med gårdsdagen tar en av oss utgangspunkt i observasjonsskjema, og den andre problemstilling, noe vi synes fungerte bra dagen før.

Pedagoginformant B, ønsker oss besøkende fra Norge velkommen, og vi presenterer oss og hvorfor vi skal observere. Nederst i det ene hjørne i salen sitter en musiker med forskjellige instrumenter og rytmeboks rundt seg. Pedagoginformanten gir en kort beskjed til musiker, og ber så elevene begynne å bevege seg rundt i rommet ved å gå. Videre sier han, «*Ingen spenninger i kroppen, ikke tenk at du skal følge musikken rytmisk, men bruk den som en inspirasjon til hvordan du ønsker å gå. Bruk hele rommet*». Musikken er svak, og har en flytende form. Pedagoginformanten beskriver for elevene hva de skal tenke på når de går rundt i rommet. Stemmen er en ledsager hele veien, han sier, «*Kjenn etter hvordan din kropp har det i dag. Vær ærlig mot deg selv. Det er først da du kan gjøre noe for å få det til å føles annerledes og bedre*». Her får eleven mulighet til å kommunisere med hverandre ved gjennom blikk, smil og lav latter.

Vi ser også under denne observasjonen Merleau-Pontys (1994) *kroppsskjema* gjeldende, parallelt med Stenhouse (1987) læringsprinsipper, jfr. kap 3.2.2. Vi retter fokus på det siste av Stenhouse sine prinsipper, der han referer til hvordan tilrettelegge for utvikling av innsikt og vurdering. Elevene får en enkel bevegelse å forholde seg til, men velger selv ut fra egen vurdering hvordan det skal gjøres. Noe som også hadde en sentral plass allerede fra begynnelsen av timen, er refleksjon i og over egen handling (Schøn, 2001).

Pedagoginformanten stiller ingen synlige krav for oss til elevens utførelse i situasjonen, men veileder og oppmuntrer elevene til å utforske og erfare utførelse på sin måte. Vi observerer at elevenes bevegelser er veldig forskjellige. Noen gjør nærmest en dans, andre går og strekker og kjenner på kroppen. Pedagoginformanten ber de så finne seg en partner og en plass i rommet, og konkretiserer videre, «*Dere skal nå utforske hverandres bevegelsesmuligheter ved å la den ene ligge på gulvet, og den andre forsiktig drar i armer og bein. Elevene etablerer par og finner plasser og han fortsetter. «Ikke dra hardt, her vil jeg at dere skal kjenne hvordan det er å strekke på ulike kroppsdelene ved hjelp av partneren*». Elevene jobber nå parvis, og hjelper hverandre med å kjenne bevegelse i kroppen. Her legger pedagoginformanten stor vekt på at elevene skal slappe av, og at det skal føles godt for kroppen.

Vi observerer samspillet mellom elevene tydelig, og denne situasjonen har relevans til Lave og Wengers (2003) teorier om praksisfelleskapet. Elevene er her sosialt delaktige, så vel som av egen vilje. Hvordan de begge velger å delta for å løse oppgaven, er viktig, også for den de samarbeider med. Valget den ene tar vil påvirke den andre, og elevene må være villig til å gi av seg selv gjennom sin delaktighet. Etter hvert ber pedagoginformanten elevene takke sin partner, og bevege seg rundt i rommet igjen for å finne en plass alene. Hele tiden spiller musiker meditativ musikk. Det er fascinerende hvordan musiker improviserer frem puls og toner, ut fra pedagoginformantens veiledning og elevenes bevegelser. I de påfølgende øvelser er elevene meget selvdrevne i utførelsen, og materiale virker kjent. Musikken underbygger kvaliteten i det som utføres, og er nå mer intens og rask med tydelige rytmiske kvaliteter. Pedagoginformanten fortsetter å gi elevene veiledende beskrivelser, beskjeder og krav til utførelsen, samtidig som musiker får korte anvisninger.

Han veksler mellom å bevege seg foran og bak i rommet, slik at alle ser hva han gjør og hører det han sier. - *«Ikke glem den følelsen av at noen trekker i benet ditt, får kroppen til å føles lang og ingen unødige spenninger. Dette vil skape mer dynamikk i bevegelsene dine, det blir spennende å utføre for deg, og for publikum å se på»*, minner han elevene om. Han vender blikket mot oss og smiler. Stemningen i rommet er meget god og vi føler oss velkommen. Med driv og engasjement tar pedagoginformanten oss med inn i sin verden ved å se oss. Engasjementet smitter over på elevene, og vi opplever at han skaper trygghet i situasjonen. Maslow (1970) ser på motivasjon og mestring som noe som omhandler elevens selvfølelse. En lav selvfølelse kan være til hinder for det fysiske arbeid, dette fordi kroppen spenner musklene når de er redd for noe. For at kroppen skal bevege seg fritt må den være fri for spenninger (Molander, 2011).

Vi observerer at pedagoginformanten har en god kjemi med elevene og musiker. Ved bruk av stemmen markerer han hvor han vil ha fokus, og hvilket tempo bevegelsene skal ha. Dersom pedagoginformanten ser elever slite, stopper han kort opp for å forklare, stille spørsmål eller gi taktil korreksjon. Mot slutten av timen settes to bevegelsessekvenser elevene allerede kjenner til sammen, og gruppen deles i fire. Pedagogen motiverer elevene, ved å minne dem på forestillingen de skal ha senere på kvelden og de påfølgende dagene.

Gruppene danser for hverandre, og bevegelser og intensiteten øker gjennom koreografiens utførelse. Kommentarer gis i fellesskap både av pedagoginformanten og elever. Timen avsluttes stor applaus og pedagoginformanten sier, «*Well done guys*». Vi pakker stille sammen og går ut av salen, mens elevene samler seg rundt kostymer som skal prøves. Det har vært en utrolig underholdende og lærerik observasjon. Vi gleder oss til å ta fatt på intervjuene de påfølgende dagene.

6.3.3. Våre refleksjoner rundt det vi har observert

Våre observasjoner viser at pedagoginformant A og B tar utgangspunkt i et prosessorientert opplæringsfokus, der eleven får kjenne på opplevelsene i egen kropp, og eleven får mulighet til å utforske ivaretas. Videre refleksjon. Pedagoginformanten skaper forståelse og trygghet gjennom sin fysiske utførelse, men spesielt gjennom stemmebruk og tydelig veiledning inn i oppgaven. Elevene har stor forståelse for sitt eget kroppsskjema, og dette gjør også at det er store forskjeller i store deler av utførelsene, slik vi observerer elevenes utførelse.

I begge timene la også pedagoginformantene til rette for at elevene arbeidet sammen, eller at oppgaven som ble gitt skape mulighet til å ha en relasjon til hverandre. Enten gjennom blikk, smil, latter eller dialog rundt opplevelsene. Forskjellen med de to pedagoginformantene var hvordan den ene bevisst benyttet sin stemme for å skape stemning og puls, som hele tiden veiledet elevene inn i oppgavene. Musikken ble satt på de siste 20 minuttene, og det skapte en ny energi hos elevene. Den andre utnyttet muligheten musikken gir, ved å bruke den fra begynnelsen til å skape stemning og atmosfære i rommet. Pedagoginformantens føringer både til musiker og elever gjennom hele timen, smeltet sammen i et samspill. I denne timen opplevde vi at praksisfellesskapet var tydeligere. Her fikk elevene jobbe i sammen i par og det ble derfor også mer fremtredende for oss.

6.3.4. I samtale med pedagoginformant B med et prosessdidaktisk læringsfokus

Vi møter en engasjert og positiv pedagoginformant B ved et danseverksted, der dansere kan leie studio for å jobbe med egne prosjekter. I intervjuet bytter vi arbeidsoppgaver, og som sist ferdigstiller vi det formelle, før Trude åpner med å be pedagoginformant B fortelle om sin bakgrunn, «*Jeg kommer fra en familie der alle er pedagoger, og har en relasjon med dans*».

Han forteller at hans erfaring med yoga og massasje, har gitt han forståelse for hva kroppen kan gjøre, og hvordan den skal kunne jobbe lurt. Noe som er viktig for å kunne holde seg skadefri. Dette gir han også mulighet til, «å mikse ulike bevegelsesformer, noe jeg elsker». Dette observerte vi også i dansetimen. Informant B trekker så frem noe vesentlig, «Jeg kan vise det på en måte ut fra min kropp, men elevene må gjøre det ut fra sin kropp. Ingen er like, dermed blir bevegelsene forskjellige. Det er dette som er utrolig spennende synes jeg» Utsagnet bærer preg av hans erfaring og personlig engasjement, for individets utvikling og muligheter, og klargjør videre «Jeg sier til elevene, hvis du vil være en kopimaskin blir du en kjedelig danser. Skap ditt eget ut fra hva jeg viser dere». Som er i tråd med Duncans (Copeland & Cohen, 1983) og Labans (Thorshaug, 2002) teorier om hva dans bør handle om. At bevegelser skal bygge på individets naturlige måte å bevege seg på, gjennom å utforske det de gjør. Informant B forklarer videre, «Jeg liker å ta elever med på små eksperimenter i bevegelser, slik at de selv får utforske og oppdage. Slik mener jeg at elevene lærer å eie bevegelsene. Også pedagoginformant B ser elevens læreprosess som sentral, og ikke et fastsatt mål.

Vi tolker det å eie bevegelsen, handler om å være trygg og forstå sammenhenger. «Du tenker over hva du gjør og hva som føles bra for deg, og må ha en kontinuerlig samtale med deg selv, hvor du beskriver hva du opplever i det du gjør». Pedagoginformanten forventer og krever av elevene, men kravene rettes mot selvstendighet og egeninnsats i utvikling av bevegelse. Refleksjon i og over handling, forventes kontinuerlig. Elevens egen samtale lærer eleven å reflektere, gjennom å oppdage, og etterhvert se en helhetlig forståelse. Oppdagelsen har stor verdi, og bidrar til helhetlig forståelse for dansen som Schön (2001) belyser. Slik vi selv erfarer i egen utførelse og med våre elever, er det ikke alltid lett å forstå helheten i utførelsen. I en situasjon der eleven sliter med å utføre to piruetter, er det avgjørende at eleven er klar over hva som skjer forut for, og etter piruetten. Elevens forståelse av sine prosesser, over hvorfor en klarer eller ikke klarer, er viktig. Selv om eleven forstår hva som skal til for å utføre to piruetter, er det ikke dermed sagt at en klarer det praktisk det. Dette leder oss inn på spørsmålet om hvor bevisst pedagoginformanten er i bruk av strategier. Han sier følgende, «Kunnskapen jeg har opparbeidet, har lært meg å se hvorfor en person får til, og en annen ikke får til eller forstår. Hva jeg kan si, eller oppgave jeg kan gi, som gjør at de lettere forstår».

Denne pedagoginformanten mener også at hans erfaringer, er et viktig fundament for på kunne ivareta ulike elevforutsetninger i en gruppe. Han påpeker at strategier og de valg han gjør, ses i lys av elevgruppen. Dersom han underviser elever som har dans som et supplement, velger han å vektlegge elevenes opplevelser, fremfor den tekniske utførelsen. Altså, den individuelle samtalen, som han snakker om, vil på et lavt nivå ikke være så kompleks. Det vil si den helhetlige forståelsen vil ikke stille store krav til den tekniske utførelsen. Underviser han profesjonelle eller dansestudenter, slik vi observerte, stiller han krav til teknisk utførelse, og vektlegger også følelser og uttrykk. Men begge former spinger ut fra samme visjon og strategi. Slik vi tolker, er hans strategi i tråd med hva prosessdidaktisk opplæring står for, der erfaring er sentralt. Dewey sier en må forstå relasjoner mellom lovmessige sammenhenger (gjengitt av Aasen, 2008). Disse lovmessigheter ser vi på som det kroppen kan utføre. Vi trekker til slutt frem et sitat som avrundet samtalen med pedagoginformant B, og som berører Lave og Wenger (2003) omtalelser om mesterlæren som situert læring. *«Dansepedagoger bruker mye tid på teknisk kompliserte øvelser, som jeg synes er lite hensiktsmessig. Hva er poenget med masse teknikk hvis de ikke får brukt det praktisk i sammenheng, da har du ikke tilfredsstilt hva praksis er ment å gi deg»*. Hva elevene lærer med og om kroppens bevegelsesmuligheter, må kunne sees i sammenheng med helheten, og gi mening for eleven. Dette vil skape endring som vil gi utvikling. Han retter fokus på noe vi ser er viktig med tanke på hvordan prosessorientert opplæring, kan skape forståelse for elevens helhetlige opplæring. Ved at eleven ikke bare blir styrt rett inn i hvordan bevegelsen skal utføres, slik som preger et formidlingsrettet læringsfokus. Men at elevene får løse bevegelsesoppgaver på sin måte, som vil føre til større bevissthet rundt egen forståelse om hvorfor en gjør som en gjør.

6.3.5. I samtale med pedagoginformant A med prosessdidaktisk læringsfokus

Pedagoginformant A har ikke mulighet til å la seg intervjuet dagen etter observasjonen, intervjuet blir derfor flyttet til vår siste dag i København. Intervjuet blir da gjennomført etter informant B, og den erfaringen gjør at vi justerer noe på spørsmålsformuleringer. Både for mer konkret spørsmålsformulering, men også for å avdekke om informantens valg i undervisningen gjenspeilet seg i hans bakgrunn og interesser. Aina leder intervjuet og Trude styrer lydopptak, noterer og kommer med oppfølgende spørsmål.

Det er en tydelig spent pedagoginformant vi møter ved institusjonen fredag morgen. Intervjuet starter med at Aina ber han fortelle litt om sin bakgrunn. Han kremter litt og sier fort, *«Ja dere må vite at jeg ikke underviser fulltid, undervisning i dans er bare en del av min yrkeskarriere. Jeg vil si jeg underviser 2-3-måneder i løpet av et år. Ellers jobber jeg som arkitekt»*. Det virker som om pedagoginformanten er noe nervøs på bakgrunn av dette. Han fortsetter å fortelle at han underviser på ulike nivåer, og vektlegger forskjellige områder og fokus ut fra elevgruppe. Han sier videre at han synes det er veldig positivt å jobbe med amatører, *«mennesker med lite kroppserfaring blir fort overrasket over hva de kan utrette, det er utrolig gøy å observere»*. Videre sier han at uansett nivå, er det viktig at elevene får rom til å eksperimentere. *«Jeg gir elever mulighet til å eksperimentere på forskjellige måter, at de fokuserer på bevegelsen for bevegelsens skyld, og ikke nødvendigvis for at det skal se pent ut*. Denne uttalelsen bekrefter at pedagoginformanten fremmer et prosessorientert læringsfokus i sin undervisning. Hvordan bevegelsen utføres er ikke viktig, han stiller ikke formkrav til utførelsen. Men hvordan den oppleves for den enkelte elev, er det som står sentralt. Dette gjenspeiler det andre ytterpunktet opplæringen som vi tidligere har vært inne på, som er motsetningen til formidlingspreget læringsfokus hvor det stilles krav til bevegelsens utføres. Pedagoginformanten beskriver som Merleau-Ponty (1994) påpeker at det vesentlige ved opplæringsformen, er at individets valg å bevege seg på er avgjørende for at læringen oppleves. Videre sier han, *«selvfølgelig skal det se bra ut, men for at noe skal bli bra, må det først prøves ut på forskjellige måter, og det er denne prosessen jeg fokuserer på»*. Han mener at denne form for opplæring skaper større forståelse og utvikling hos eleven, fordi det gir mange muligheter å lære på med utgangspunkt i individets grunnlag.

Pedagoginformanten forklarer videre at han ønsker å oppnå forståelse for sammenhenger, da han mener det skaper mening for eleven. Han sier, *«den enkelte elev må erfare i egen kropp, hva som er riktig og galt, og hva forskjellen er. Prøve og feile og prøve igjen*. Som Schön hevder, skriver Molander (2011, s. 139) at eleven har grunnlag for å reflektere, men det er vi som må legge til rette for ulike måter å gjøre det på i undervisningen. Sitatet sier oss at pedagoginformant A sin undervisningsform vektlegger elevens opplevelser, fremfor noe annet. Der erfaringen av å gjøre noe, fører til at du oppdager noe en kanskje ikke har tenkt på før med veileders hjelp. Vi kan her nevner øvelsen hvor elevene lukket øynene, for å oppleve kroppen bevege seg uten andre føringene enn å kjenne.

Pedagoginformanten forklarer så hvorfor han bare bruker musikk i slutten av timen. «*Jeg benytter lite musikk i timen, fordi jeg mener min veiledning fører til mer bevisstgjøring hos elevene, de blir ikke distraheret av musikkens rytmer*». En del av jazzdansens egenart er nettopp dens kobling til musikk. Bevegelser inspireres av musikkstykket og blir ofte styrende for hvilke bevegelser som skal formidles, og hvordan bevegelsene skal formidle. Bevegelser gjenspeiler seg i musikkstykkets form og struktur, og derfor arbeides det sjelden uten musikk i jazzdans (Hanken & Johansen, 2013). Pedagoginformanten opplever at musikk kan bli en forstyrrende faktor. Vi ser at det kan være tilfeller der det vesentlige ikke er bevegelsens tilknytning til musikken, men elevens egen bevissthet over utførelsen. I de situasjonene kan det være mer hensiktsmessig at eleven får skape denne bevisstheten i fred og ro, og ikke stresser med å måtte følge et tempo. Elevens refleksjon og videre korreksjon over handling kan styrkes ytterligere, ved at sansene får ta mer plass. For eksempel at synet ikke tar jobben fra kroppens kinestetiske opplevelse.

I neste spørsmål leder vi bevisst pedagoginformanten mot begrepet strategi. «*Er musikkbruk en bevisst strategi i din undervisning?*» Pedagoginformanten stusser litt over begrepet strategi. Vi velger å ikke forhaste oss, men gi han tid til å tenke, før han sier. «*Hvis det handler om hvordan jeg tilnærmer meg elevene på for å oppnå noe, prøver jeg å legge til rette for at elevene skal oppleve gjennom å erfare og utforske sine bevegelser*». Aina bekrefter nikkende, mens han fortsetter å fortelle at en strategi er å gjøre mange repetisjoner. Det gir kroppen mulighet til å erfare flere ganger, noe han selv lærer av. Her ser vi hvordan hans egne erfaringer på hvordan han selv lærer, er viktig kunnskap for å kunne lære videre til andre. Han nevner også utfordringer med elever som synes undervisningen blir kjedelig, og som kan gjøre at han gjør endringer der og da. Men han presiserer at, «*endringer må ikke gå på bekostning av hva jeg vil oppnå, noe som til tider kan være vanskelig*». Samtalen blir plutselig avbrutt, ved at døren går opp og rektor kommer inn for å gi en beskjed. Det tar et par minutter før vi får samlet oss, og han fortsetter, «*prosessen med elevens refleksjon er viktig for meg, uansett nivå. Men det kan være utfordrende på lavere nivåer, da elevene ikke har noen preferanser til hva bevegelsene eller dans er*». Dewey (1934) påpeker at erfaring må skapes, og for at erfaringen skal forstås, må den utforskes i ulike former, så den kan endres. Her kan vi også se det å gi eleven rom for refleksjon i og over handling ved å verbalisere utførelsen, for å skape en aktiv refleksjon hos eleven (Molander, 2011).

Intervjuet får en kunstpause da pedagoginformanten ser søkende ut i rommet. «*Interessant det begrepet dere har valgt, strategi. Har ikke tenkt på det sånn før, hm, men det er jo en strategi*». Det virker som han snakker til seg selv, og reflekterer høyt over begrepet. Han sier til slutt, «*En av mine strategier er å holde driven gjennom timen. Det er ikke alltid lett, men viktig uansett nivå*». Intervjuet avsluttes tidligere enn avtalt, grunnet undervisning. Informant A takker oss for at vi har bevisstgjort han på begrepet strategi. Vi får mailadressen hans, og takker for at han delte sine erfaringer og refleksjoner med oss. Han haster smilende ut døren.

6.3.6. Våre refleksjoner er rundt samtalene med pedagoginformantene

I intervjuene var pedagoginformantene begge opptatt av å presentere sin bakgrunn. Kanskje fordi det forklarer mye av det de ser som viktig som har forbindelse med deres identitet, og dermed også begrunner valgene de gjorde i undervisningen. Elevenes læreforutsetninger er vesentlig for begge, da det legger føringer for hvor mye de kan vektlegge den tekniske utførelse med tanke på elevenes erfaringspreferanser. Men de påpeker at uansett nivå er det viktig, og at elevene gis mulighet til å eksperimentere med bevegelser på i sin måte. Det essensielle, men som også er utfordringen, er at alle opplever og føler det forskjellig i sin kropp. For en av pedagoginformantene var begrepet strategi ukjent, noe hans refleksjon under intervjuet viste. Allikevel beskrev de begge noe de så som sine strategier for å skape gode opplevelser for elevenes opplæring. Her trakk de frem hvordan deres erfaringer viste vei i en videre læring til andre. Selv om de forklarer seg på forskjellige måter, tolker vi at de ønsker å oppnå en helhetlig forståelse av opplevelsen hos elevene. Det er viktig at eleven gjennom sine samtaler og refleksjoner skal se sammenhenger med det de gjør, og på den måten eie bevegelsen.

6.3.7 Tiltak som integrerer opplevelsesbasert opplæring i jazzdansundervisning

Erfaringer vi sitter igjen med er at begge at pedagoginformantene har bidratt med hele seg gjennom ærlige svar. I intervjuene benyttet vi observasjonene som referanse, som gjorde at vi fikk større forståelse for det informantene fortalte. Intervjuene bar preg av at det var to ulike informanter. Intervjuet med informant A opplevdes formelt men åpent, mens intervju med informant B opplevdes mer avslappet. Årsaken til dette kan være at vi fikk mer tid til å snakke og opprette en relasjon med B, i forkant av observasjon og intervju. En annen årsak kan være at erfaringsgrunnlag var større hos informant B enn A.

Noe vi ser på som fellestrekk hos pedagoginformantene, er deres fokus på opplevelsbasert læring. Det å oppleve og erfare i egen kropp står sentralt (Molander, 2011). Begge gir rom for at elevene skal reflektere i og over sine handlinger, ved at de korrigerer og utforsker seg selv eller sammen med andre i bevegelser. Bevegelsesoppgaver som ikke er forhåndsstyrt krever tid i prosessen, da eleven selv skal finne sin vei i utførelsen. Det åpner for elevens egne valg, men utfordret samtidig eleven. Dersom eleven ikke har nok grunnlag i sitt eget kroppsskjema (Merleau-Ponty, 1994), kan eleven føle seg utrygg, og dermed hemme elevens læring. I og med at dette også handler om eleven egen prosess, krever det videre at eleven er selvstendig i sin prosess og arbeid. Eksempler på konkrete strategier informant A og B selv er bevisst på, er å eksperimentere med repetisjoner i en bevegelse. Starte elementært i bevegelsen, for så å bygge opp eller å bryte ned, dersom elevene ikke forstår. Det å veilede enkelt og tydelig i det verbale og gi flere innfallsvinkler, mener begge skaper forståelse for sammenheng i utførelsen. Ved å underbygge den fysiske formidlingen med bilder og forklaringer som skaper kontraster, kan gjøre det enklere for eleven å forstå.

Pedagoginformantene vektlegger bruk av musikk på ulikt vis. Allikevel er de enig i at musikk er et viktig verktøy, for elevens opplevelse og videre forståelse. Pedagoginformant A bruker seg selv som puls, og benytter musikken bare i siste del av timen. Allikevel er han veldig bevisst på dette valget. Da han selv sier det kan bli litt tungt mot slutten av timen, og at musikken gjør noe med dette. Videre mener han at musikk kan gjøre at elevene lettere forstår sammenheng av det de har gjort gjennom timen. Pedagoginformant B bruker musikk svært nøyaktig fra timens start til slutt. Selv om det til tider ikke stilles krav til at elevenes bevegelse skal gjenspeiles i musikken. Skaper allikevel han en atmosfære, og en stemning som på en eller annen måte har en hensikt. Videre nevner begge pedagoginformantene taktill veiledning, som en viktig strategi for å kunne korrigere eller veilede elevene, dersom de ikke forstår. Altså hvordan pedagogen demonstrer øvelsen ved å ta på eleven. Begge fremhever at eleven skal kunne utforske bevegelsen i sin kropp, og kjenne hvordan det skal gjøres og hvorfor, ikke bare forklares.

Noe vi opplevde spennende, var at selv med ulikt erfaringsbakgrunn, hadde informantene mange av de samme synspunkter. Pedagoginformant B med lang erfaring, der interesse for undervisning og dans hadde vært i familien i generasjoner. Pedagoginformant A, med erfaring fra et annet yrke, og liten erfaring sammenlignet med B. Begge informantene mente at erfaringene de selv har gjort seg, har betydning for kunnskapen de innehar. De har fått mulighet til å prøve ut ulike veier inn i forståelse, noe som har vært viktig for å finne sin form og måte å gjøre ting på. Erfaringene har altså stor betydning for pedagogens fundament. Etter denne aksjonen ser vi tydelig at jazzdanstimen i den siste aksjonen, må tilrettelegges med et tydeligere fokus på elevens prosess og skape rom for refleksjon.

Vi skal ivareta elevinformantenes ønsker om å skape egne bevegelser, og ikke fokusere på at det må utføres slik vi mener det skal, eller slik vi mener der korrekt. Hensikten med aksjonen blir å fremme jazzdansens særpreg, gjennom et prosessorientert læringsfokus.

Elevinformantene skal opparbeide forståelse for sammenhenger rundt jazzdansens tekniske krav, og danseuttrykk. Forhåndsbestemte bevegelser skal innskrenkes, og vi skal fokusere på å gi elevene tid til å utforske egne bevegelser i sitt tempo. Oppgaver skal gi eleven mulighet til å utforske sin måte å bevege seg på, og skape interesse for selvstendig arbeid alene og i felleskap. Musikken skal både inneha rolige innslag, men skal gjennom timen bli tydeligere og sterkere rytmisk. Bevegelser vi styrer vil preges av en urban stil, som vi antar kan inspirere elevene, da den belyser popkulturen som preger jazzdans i dag. Vi tar utgangspunkt i følgende kompetansemål, «Elevene skal utforske forholdet mellom dans, bevegelse og musikk, utvikle rytmisk bevissthet og overføre ulike rytmer til bevegelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

6.4. Integrasjon med formidlingsrettet og opplevelsesbasert opplæring

Slik vi ser det, henter vi i denne aksjonen det beste fra to ulike opplæringsformer, *formidlingspreget og prosessorientert opplæring*. Med bakgrunn i evalueringer fra forhenværende aksjoner, presenterer vi her gjennomføring og funn i aksjon tre. Først beskriver vi gjennomføring og funn fra danseundervisningen, og tar så for oss refleksjonssamtalen, slik at leser får helhetlig forståelse av aksjonens prosesser.

Så er den siste aksjonsdagen her, begge er vi nervøse og spente, siden vi nå beveger oss inn på et område vi har lite erfaring med. Vi ønsker elevinformantene velkommen tilbake til en ny jazzdanstime. Vi oppsummerer kort hva de tidligere aksjonene har ført til, og at det vil gjenspeile seg i det som nå skal skje. Til slutt minner vi om at vi avslutter som sist, med en samtale, men at de denne gangen også skal skriftlig gjøre refleksjon og leverer til oss. Aina sier, «*Vi starter uten musikk, begynn å beveg dere rundt i rommet ved å gå*». Elevene sprer seg sakte ut i rommet og begynner å gå i forskjellige retninger og tempo. «*Kjenn hvordan kroppen har det i dag, er kroppen tung eller føles den lett? Er du stresset eller avslappet?*» Elevene fortsetter å bevege seg. Når de møter hverandres blick oppstår smil og fnising, og de virker ikke konsentrerte. Vi ber de fokusere på å utføre det Aina formidler. Stemmen gir ulike bilder på bevegelser som varierer fra sakte til raskt, og høyt og lavt. Litt etter litt gjenspeiles dette i elevgruppens individuelle bevegelser. Gruppen er som en stor bølge som beveger seg i rommet.

Elevene har nå erfart øvelsens form ut fra sine egne ønsker å bevege seg på, og musikken settes lavt på, som en puls i bakgrunnen. Dette skaper en rolig og behagelig atmosfære i gruppens bevegelser. Alle følger Ainas instruksjoner, og løser oppgaven på sin måte. Vi legger så til ytterligere et element. Elevene skal fortsette å bevege seg på ulike nivåer, og bruke musikken slik de opplever den, men nå ved å følge hverandre. Dersom en elev velger å rulle på gulvet, følger de andre etter. Hvis en elev velger å bevege seg sakte, skal de andre gjøre det samme. Hensikten er å føle hverandre gjennom å gjøre noe sammen uten å planlegge det. Her opplever vi at gruppen jobber hardt med å føle hverandres impulser, eller ved selv å gi impulser. Rommet bebor en god energi. Etter en stund ber vi dem avslutte bevegelsen de holder på med, og finne en plass i rommet med ansiktet mot speilet. I denne situasjonen har elevene fått bruke sin bakgrunn som utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap. Prosessen har paralleller til Stenhouse (1987) sin tredje prosess, da dette kan bidra til å skape gode holdninger til hverandre. Spesielt med denne øvelsen er at de skal løse bevegelsesoppgaven i fellesskap, uten prate med hverandre.

Bilde 6. Fra første del av jazzdanstimen i siste aksjon.



I neste del av timen skal elevens egne bevegelser få enda større plass. De skal utforske hverandres bevegelsespråk, og de skal jobbe i par. De får beskjed om å stå mot hverandre og speile hverandres bevegelser, der en styrer bevegelsene. Musikken er her jevn og rolig og skal hjelpe elevene med å ta seg tid i sin utforsking og samarbeid. I denne situasjonen ser det ut til at elevene trives. Noen arbeider med musikkens rolige tempo, andre med det raske. Vi utfordrer elevene videre, med at kroppens vekt skal brukes i å skape bevegelse, og øke samarbeidet i paret. De skal også jobbe med overganger fra en bevegelse til den neste, og til slutt sette bevegelsessekvensen til musikken, som nå har en klar rytmisk og kraftfull beat. Her observerer vi variasjon i elevenes selvstendige arbeid. Noen av elevene blir bare stående sammen med partneren sin. Det virker som de ikke vet hva de skal gjøre. Trude spør om de lurer på noe, «*ja, vi finner liksom ikke på noe vi skal gjøre, det blir så dumt liksom, det ser ikke noe bra ut*». Vi svarer at de skal få god tid til å videreutvikle bevegelsene gjennom oppgaven. Vi lurer på om det kan være lettere dersom de bruker noen av bevegelsene de har gjort tidligere i timen. «*Ja, vi prøver det*» sier de, og virker litt lettet. Eleven får her erfaringspreferanser, som kan gjøre det enklere å se en løsning på oppgaven (Dewey, 1934). Det tar litt tid før de kommer i gang, imens er andre fordypet i øvelsen. Her observerer vi elever samarbeider i det de utforsker og skaper. I et hjørne hører vi, «*nå kan du ta den armen opp, så gjør jeg sånn, ja sånn ja*». Et annet par hjelper hverandre i bruk av vekt, «*bare len deg over til meg, jeg holder deg*». To gutter viser engasjement, ved at en teller høyt i bevegelsene de begge utfører, «*5, 6, 7, 8,*», og styrer bevegelsene til musikken, «*nå kan vi ta det hoppet rundt, hvis vi holder sånn*, sier den andre. Så hopper de og sier, «*we just rock*». Alle jobber godt med å løse oppgaven. Vi bestemmer oss for ikke å stresse videre, men gir dem mer tid enn planlagt. Her observerte vi at elever løste oppgaven sammen slik de selv ønsket, og denne prosessen bidro til å skape trygghet (Maslow, 1970, s. 51).

I den siste delen av dansetimen lærer vi elevene en kort dansesekvens. Selv om det er kjente elementer fra tidligere i timen, merker vi at elevene sliter med å konsentrere seg. Vi avgjør derfor å gi ut mindre av vårt materiale, og gi elevene mer tid til å sette bevegelsessekvensen de parvis har jobbet frem, inn på slutten av dansesekvensen. Musikken har her et røft uttrykk, og fremmer den urbane stilen i jazzdans. Det virker som elevene trives med denne stilen. Vi avslutter med å dele opp i to grupper, men uten tid til fellestillbakemeldinger. Vi ser refleksjon i plenum etter timen er viktig for å bevisstgjøre elevene, men også for oss og for prosjektet (Molander, 2011, s. 139).

6.4.1. Elevinformantenes opplevelse med ulike strategier i jazzdansundervisningen

Etter at gruppene har danset for hverandre, samles vi i en sirkel midt på gulvet. Vi deler ut penn og papir, og ber de skrive minimum to opplevelser fra timen, og forklare hva som var spesielt med hendelsen. De gjør seg etter hvert ferdig med å skrive, og papirene samles inn. Vi presiserer som sist at alt de velger å dele med oss, er viktig og ingenting er feil.

Hva motiverte deg i dansetimen i dag? Spør Aina. Elevinformantene er helt stille, det virker som de tenker seg om. Aina sier videre, «Var noe spesielt gøy, kjedelig, annerledes, slitsomt, enkelt, vi vil høre alt dere har på hjerte». En elev rekker forsiktig opp hånden og forteller om sin opplevelse med å utforske sitt bevegelsespråk. «Jeg synes det var veldig morsomt at vi på begynnelsen kunne eksperimentere med egne bevegelser». Det virker som om den første elevens engasjement åpner for at andre tør, da flere hender kommer i været mens hun fortsetter. «Jeg liker å lære enkel koreografi fort, for jeg vil heller eksperimentere selv hva kan jeg gjøre til musikk, og finne bevegelser jeg selv liker. Flere uttaler hvordan utforskende arbeid gir en meningsfull undervisning.

Dette bringer oss inn på motivasjonsbegrepet, som kan gjenspeile ønsker eleven har til utføre noe bra, og som fører til aktivitet hos den enkelte (Maslow, 1970, s. 46). *«Det er gøy når vi kan få lov til å lage noe selv og utforske litt på egenhånd. Da får jeg tid til å tenke på hva kroppen min gjør»*. I denne uttalelsen forteller eleven om sitt behov når det gjelder å finne sin måte og bevege seg på, som vi kan relatere til både Dewey og Merleau-Ponty. Eleven snakker også om å gi kroppen til tid å tenke, og forteller med sine ord om behovet for refleksjon i og over handling (Schøn, 2001). Dette handler om å få mulighet til reflektere over bevegelser, slik at bevegelsesrepertoaret utvikles. Eleven fremhever viktigheten i at eleven erfarer seg selv gjennom sin kropp, da elevens subjektive opplevelse er vesentlig (Merleau-Ponty, 1994, s. 48, 98).

Videre ser elevene både gode opplevelser med å jobbe i par, der en sier: *«Jeg likte da vi kunne være kreative, og det var veldig kult å jobbe sammen med partner»*. Andre beskriver utfordringer med å jobbe sammen, *«Jeg syntes det var litt vanskelig å jobbe to og to. Litt vanskelig å gi og ta vekt og la bevegelsene flyte av seg selv»*. Her har noen elever opplevd at begge har engasjert seg og tatt ansvar for at oppgaven har løst seg gjennom god dialog. Men andre elever her opplevd at denne ukjente situasjonen ikke har vært optimal, og relasjonene dem imellom har ikke blitt forsterket i positiv forstand Wenger (2010, s. 44). Vi ser at det å stille krav kan bidra til den enkeltes motivasjon og engasjement. Ved at vårt engasjement viser at vi har tro på at de kan klare det. En av elevene påpeker dette i sine kommentarer. *«Vi har kanskje en sperre eller gitt opp litt fort og ikke skjønner helt, og blir på en måte pushet helt til vi klarer det for oss selv, det synes jeg er motiverende»*. Her ser vi forbindelse til Wenger som omtaler hvordan pedagogens og eleven påvirker hverandre i praksisfellesskapet. I denne situasjonen har pedagogens tro på at eleven kan mestre, hatt en positiv innflytelse på elevenes handling i situasjonen, ved at eleven ikke har gitt opp (Lave & Wenger, 2003). Vi mener dette også har relevans til Merleau-Ponty, å fokusere på å gi eleven oppgaver som eleven ut fra sitt ståsted kan mestre (Merleau-Ponty, 1994). Eleven fortsetter, *«Det er så gøy, og er litt sånn uvirkelig at jeg får det til selv om det ser komplisert og kult ut, da blir jeg engasjert*. Her har eleven opplevd at bevegelsen i begynnelsen har sett vanskelig ut, noe som også er viktig for elevens selvfølelse, og som Maslow (1970) sier, er selvfølelse viktig. Eleven har her blitt overrasket og glad over og mestre noe som virket kult og vanskelig til å begynne med, og selvfølelsen har steget.

En elev trekker frem en positiv erfaring fra den første aksjonen, der bevegelsene var mer styrt av oss, «*Det var fantastisk morsomt med sånne enkle ting som vi kan leke oss med*». En annen gutt sier, «*Da vi jobbet i par fikk jeg mye ut av timen, og da fikk jeg levd meg inn i dansen, det var et positivt inntrykk for meg*». Vi tolker at det å leke oss med og leve seg inn i dansen, gjør at de kan fokusere på opplevelsen, og ikke trenger å tenke på den tekniske utførelsen. Elevens interesse er vekket til liv, slik vi valgte å benytte prosessdidaktisk strategi. Her ser vi Lave og Wengers mesterlære gjeldende, oppgaven eleven har fått gir mening, fordi de ser oppgaven og dansen skaper interesse i samarbeid (Lave & Wenger, 2003, s. 8).

Uttalelsene viser at prosessen har vært til stede i elevenes opplevelser, og har vekket noe hos elevene. Men det viser også spennet i læreforutsetninger, der eleven har sin opplevelse med situasjoner. Til slutt stiller vi spørsmålet: Hva betyr «danseglede» for deg? En elev svarer, «*Når det bruser inni meg og jeg ikke behøver å tenke på at trinn er vanskelige, men blir revet med av musikken og det jeg gjør, at alt flyter liksom*». Utsagnet er viktig, fordi det er dette vi ønsker å oppnå i undervisningen. Elevens følelse av å mestre er viktig, og vi må skape prosesser som fremme opplærings situasjonen, fremfor å svekke den (Maslow, 1970).

6.4.2. Elevinformantenes refleksjon om formidlings og opplevelsesbasert læring

I elevinformantenes skriftlige tilbakemeldinger spontant etter dansetimen, ser vi fellestrekk. Det første som alle fremhever, er det vi definerer som *praksisfellesskapet* (Lave & Wenger, 2003). En jente skriver, «*Da vi danset alle sammen på slutten av økten var en fantastisk følelse, jeg hadde så mye energi, jeg tenkte, ja nå gjør vi det, og jeg vil gi alt*». For henne er energien i det å danse mange sammen en god følelse, som igjen gir henne interesse i det hun holder på med. En annen jente belyser den samme følelsen, «*Den siste gangen når vi dansa var veldig positiv opplevelse, det var gøy å gi alt, og danse med mange samtidig*». Elevene har her opplevd det Lave og Wenger (2003) omtaler som situert læring, at læring finner sted der den er ment å anvendes. Opplevelsene elevene forteller om kan oppleves som en forestilling, som handler om et felles mål.

Elevinformantene skriver også om sine opplevelser med å jobbe sammen med en annen person, eller observere hverandres utførelser. To jenter reflekterer over hva en kan lære av hverandres bevegelser, hun ene skriver, «*Partnerarbeid var morsomt, og det var interessant å se hva to personer kan skape, og jeg fikk levd meg inn i en annen persons bevegelsesvokabular*». Den andre jenten skriver om opplevelsen med å deles i grupper og danse for hverandre, «*Det var gøy å danse for hverandre, fordi da fikk man sett hvordan de andre jobbet annerledes enn seg selv*». Her setter de ord på situasjoner der de ser læring, og hvor vi kan se deres refleksjon i og over handling Schøn (2001).

Et annet aspekt som kommer frem med tanke på å jobbe sammen er, at samarbeid er krevende da begge må være deltagende for å finne frem til en løsning. Noe en gutt opplevde slik, - «*Partnerarbeid er i og for seg ålreit, men krever at begge parter samarbeider bra!*». Gutten nevner varsomt sin frustrasjon over at ikke begge var like interessert i løse oppgaven som ble gitt. Denne situasjonen var fremtredende for oss under timen, men vi valgte å se om de sammen kunne finne en løsning. Som Lave og Wenger påpeker, kan vi forsterke gruppedynamikken og påvirke læringssituasjonen og elevens mulighet til utvikling ved å utfordre eleven i samarbeid med andre (Lave & Wenger, 2003). Men vi ser også det er viktig at elevene ikke bare skal settes i gang med oppgaven, men må følges opp og veiledes på en slik måte at det gagnar fellesskapet. De må også akseptere at de ikke alltid samarbeider med en de kjenner godt. Det burde vi kanskje gjort noe med i denne situasjonen.

Viktige faktorer som kan forklare hva som kan gjør at interessen ikke er til stede eller at elevene kjeder seg, kommer også frem i refleksjonsloggene. En jente skriver, «*Jeg personlig er ikke veldig glad å jobbe med en partner, men når man er partner med noen man er venn med er det litt enklere*». For denne eleven ville kanskje opplevelsen vært vanskeligere, dersom hun hadde blitt utfordret i samarbeidet. Dette viser at det er viktig å bygge opp relasjoner, som skal trygge opplevelser (Lave & Wenger, 2003). En annen forklarer hvorfor hun kjedet seg i timen, «*Jeg fikk ikke til øvelsen den var vanskelig, og jeg kjedet meg, fikk ikke mye ut av den*». Dette er et ideelt eksempel på hva som skjer dersom eleven ikke forstår oppgaven, eller føler at den er for vanskelig. Eleven trives ikke i situasjonen fordi hun selv ikke føler at hun klarer, og mister derfor interessen (Maslow, 1970).

Vi avslutter men et sitat vi mener fremhever viktigheten med dansefaget, der en av elevene skriver, «Å kunne svette og le sammen med venner i klassen, gir meg noe ekstra jeg ikke får i mattetimen». Det er tydelig at denne eleven setter pris på det sosial-pedagogiske aspektet dansen gir, og at dette alene kan skape motivasjon for læring. Dette viser at det har stor betydning og at samspillet med medelever er viktig.

Eleven er her inne på noe av det Goodlad (1999) påpeker, nemlig å se at dans som estetisk fag bidrar elevens helhetlige forståelse og læring. Dette kan også knyttes til Deweys uttalelser, om at den helhetlige læringen forener forholdet mellom sanser og persepsjoner, slik at opplevelsen blir en opplevelse (Dewey, 1934). Dette belyser igjen viktigheten av at dans som estetisk fag, blir et selvstendig fag og kan bidra til helhetlig kunnskapsutvikling. I neste kapittel gir vi først en kort oppsummering, før vi i kapittel 7 går videre med drøfting av funn med tanke på teorivalg for å få mulige svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

6.5. Oppsummering

Vi har gjennom dette kapittel synliggjort utviklingsprosessene i de ulike aksjonene, i kronologisk rekkefølge. Dette ved å beskrive gjennomføring, presentere og evaluere funn av deltagende observasjon og refleksjonssamtale med elevinformanter. Grunnlaget for første undersøkelse var hvordan eleven lærer gjennom å erfare i sin kropp for at det skal skape mening og personlig uttrykk. Videre å gi eleven mulighet til å reflektere i og over egen utførelse og i fellesskap. Undervisningens hensikt var å se hvorvidt vi benyttet prosessdidaktisk opplæringsstrategi. Videre har vi beskrevet gjennomføring, presentert og evaluert funn av passiv observasjon og intervju med pedagoginformantene. Vi undersøkte deres bevissthet rundt sin påvirkning og valg i tilrettelegging av undervisning med prosessdidaktisk opplæringsfokus. Til slutt har vi beskrevet gjennomføring, presentert og evaluert funn av en ny deltagende observasjon, med oppfølgende refleksjonssamtale og elevinformanters refleksjonslogg. Vi har presentert gjennomføring og evaluert funn gjennom konkrete eksempler fra aksjonene, som har vist hvilke faktorer som har påvirket til nye tiltak, før vi har gått videre i prosessen. På denne måten har vi belyst hvordan de ulike aksjonene står i samsvar med hverandre, og har påvirket hverandre.

Hovedmålet med dette prosjektet har vært å undersøke mulighetene med et prosessdidaktisk opplæringsfokus. For å styrke denne tilnærmingen i jazzdans, som vi i dag opplever er fraværende. Der kommunikasjonen i danseundervisningen preges av pedagogens «følg meg» - form, gir elever liten mulighet til å utforske sitt bevegelsespråk på sin måte.

Tilbakemeldinger fra informantene har vært avgjørende for å få innsikt og forståelse for hvordan de har erfart og opplevd det å formidle dans til andre, og det å oppleve danseopplæringen som formidles. Dette ved hjelp av pedagoginformantene som skal formidle forståelsen, og elevinformantene som skal forstå formidlingen i egen kropp.

Vi har i fremstillinger av den innhentede empirien prøvd å gi et bredt og nyansert bilde av informantenes opplevelser gjennom utviklingsprosessene. Dette har vi gjort ved å benytte ulike kvalitative metoder i innsamlingsarbeidet. Informantenes stemme har vi forsøkt å synliggjøre, ved å bruke deres uttalelser og sitater vi opplever er viktige deler i empirien som belyser problemstillingen. Dette håper vi har ivaretatt informantene i den demokratiske prosessen og viser deres innflytelse og medvirkning i arbeidet.

7. Balansen mellom formidlingspreget og prosessorientert opplæring i dans

Vi har i forskningsarbeidet tatt utgangspunkt i vår visjon om å skape interesse og meningsfull opplevelse, for elever i møte med jazzdans. Vi minner om prosjektets problemstilling:

Hvordan kan vi legge til rette for prosessorienterte opplæringsstrategier i jazzdans, som vektlegger elevens opplevelse i læreprosessen?

Ut fra problemstillingen har vi fokusert på hvordan prosessorienterte opplæringsstrategier kan bidra til og,

- Fremme elevens individuelle opplevelse og nysgjerrighet?
- Utvikle elevens selvstendighet og egeninnsats?
- Styrke elevens gruppetilhørighet?

I dette kapittel drøfter vi hvordan vi gjennom prosessdidaktiske opplæringsstrategier i jazzdansundervisningen, kan legge til rette for å fremme elevens opplevelse gjennom erfaring og refleksjon. Det er også sentralt å se på pedagogens bevissthet rundt valg av opplæringsstrategier.

Kapittelets oppbygning tar utgangspunkt i teorikapittelet, hvor vi utdyper vår førforståelse, altså vår yrkeskunnskap og didaktisk forståelse gjennom eksempler. Vi drøfter funn fra aksjonene opp mot teori og egne erfaringer, gjennom et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Vi er opptatt av elevenes opplevelse med dansepedagogens ulike valg i jazzdanseundervisningen. Dette i lys av styringsdokumenter, vi har måttet forholde oss til. På grunnlag av teori og empiri vil vi drøfte ulike faktorer, ut fra hva vi har fokusert på underveis i forskningsprosjektet. I lys av funn i henhold til forskningsspørsmål, vil vi først ta for oss hvordan vi ser på vår yrkesdidaktikk. Dernest vil vi se på hvordan dette kan utvikle elevens selvstendighet, egeninnsats, og felleskapets relasjoner i undervisningen. Vi vil så se på hvordan styringsdokumenter kan være en veiledning, eller hindring for eleven i læreprosessen. Eksempler som har fremkommet i de ulike aksjonene, vil bli benyttet gjennomgående i kapittel der det har relevans. Vi vil til slutt reflektere over tidligere forskningsarbeid, og se på aksjonsforskning som tilnærming, og hvordan dette har påvirket prosjektet og vår vei videre.

7.1. Pedagogens forståelse av yrkeskunnskap som fremmer prosessdidaktisk strategi

Slik det kommer frem tidligere i rapporten, under vår førforståelse, har vi fokusert på vår visjon, som er gleden vi ønsker at jazzdansen skal formidle i undervisningen. Vi har stilt spørsmål ved dansens tradisjonelle undervisningsform som vi mener er en moderne form for mesterlære. I denne opplæringstradisjonen kopierer eleven dansepedagogen for å nå et mål (Kvale et al., 1999). Vi mener det kommer frem i aksjonene, at undervisningsstrategier vi i pedagogrollen velger, er et resultat av vår helhetlige forståelse av vår yrkeskompetanse. Hiim og Hippe (2008) ser den helhetlige yrkeskompetanse, som den mening i å få et overblikk over handlingens motivasjon og engasjement hos eleven. Det vil si at vår yrkeskompetanse er knyttet til de erfaringer vi har gjort oss, og blitt oss bevisst over i vårt virke.

Vi ser spesielt to faktorer som viktig i vår yrkesprofesjon. Det er pedagogens fagkompetanse, som gjenspeiler våre erfaringer, og det andre er dansens yrkesdidaktiske bevissthet. I eksempler innledningsvis i rapporten, viser vi til to ulike didaktiske tilnærminger i danseundervisningen. Eksemplene viser ulike prosessdidaktiske strategier, slik vi ser prosess, men med samme utgangspunkt, der et *hopp* skal utføres med to ulike elevgrupper. Den ene gruppen har lite erfaring og kunnskap med dans, i motsetning til den andre gruppen som har mye. I eksemplene ivaretas gruppenes opplevelse med hoppet, ved å differensiere opplæringen. Med differensiering mener vi her hvordan vi tilrettelegger for opplevelse og refleksjon i det de skal utføre. Dette fremmer vi gjennom vår forståelse og kunnskap av, hvordan prosessen fremmer og skaper nysgjerrighet hos alle elevene. Men er det mulig å benytte samme strategi for opplæringen uansett elevgruppe og nivå? Slik vi ser det, besitter vi også erfaringer vi ikke er bevisste på, fordi kunnskapen om det yrkesdidaktiske har lite fokus. Så hva sier det didaktiske begrepet oss i denne sammenheng? Vi ser her erfaringslæring som et viktig begrep i det didaktiske arbeid, og som tidligere nevnt, er erfaringsbegrepet et komplekst område. Derfor trekker vi frem erfaringer vi som pedagoger har, samt erfaringer elevene gjør seg i undervisningen med oss.

Dewey (1934) ser erfaringslæring innenfor kunsten som kunstneriske erfaringer, som må sees i sin form og kontekst. Vi har i aksjonene erfart at formen er det fysiske som skal utføres, og konteksten er det som skal bli lært der og da, for eksempel en bevegelsessekvens eller en koreografi. Det er her opplevelsen i erfaringen hos elevene finner sted, gjennom pedagogens erfaringer og førforståelse gjennom det som formidles. Vi pedagoger hjelper elevene å systematisere sine erfaringer. Vi kan forklare dette nærmere ved å konkretisere hva vi gjør i undervisningen. Med inspirasjon og funn fra aksjon to med prosessorientert læringsfokus, utviklet vi undersøkelser for den tredje aksjonen, der vi integrerte formidlingspreget og prosessorienterte strategier gjennom øvelsene i dansetimen. Dette mener vi kan hjelpe elevene med å systematisere sine erfaringer. Vi ga her elevene noe forhåndsbestemt materiale, for så å gi de muligheter til å skape selv med inspirasjon fra musikk og tidligere erfaringer med bevegelsene. Vi så her at elevene fikk et mer personlig forhold til det de utførte. Det er dette som gjør at en opplevelse blir en opplevelse, og som utvikler deres evne til å bevisstgjøre sin erfaring og bruke den. Hensikten med denne prosessen i en øvelse, er å fremme elevenes bevisstgjøring og verdi av egne erfaringer.

Inglar (2009) beskriver i sin doktorgrad med inspirasjon fra Deweys teorier at erfaringslæring er «erfaringer som baserer seg på handlinger utført i en aktivitet». Denne handlingen vi har erfart i aksjonene er essensiell for elevene, der de får rom til å eksperimentere sine handlinger i det de utfører. I denne prosessen lærer de å kjenne selv på kroppen, de konsekvensene handlingen får. Her utvikles deres kroppslige erfaringer ved at de systematiserer sine opplevelser og erfaringer, gjennom det de utfører og de tanker de gjør seg underveis. Vi ser her at erfaringslæring har nær tilknytning til konfluent pedagogikk, fordi de erfaringer vi gjør oss må sees i lys av våre tanker, emosjoner og det vi gjør fysisk.

I en prosessdidaktisk opplæringsform er det nettopp dette som står sentralt. Vi lærere må stimulere denne læreprosessen, slik at eleven ser helheten i sin kunnskapsutvikling. Dette kommer tydelig frem i aksjon tre, integrasjon av formidlingspreget og prosessdidaktisk opplæring. Elevene får ta i bruk sine erfaringspreferanser med dansen, men vi stiller allikevel krav til hvordan det skal utføres ved å legge tydelig rammer de må forholde seg til. Elevene gir i sine tilbakemeldinger uttrykk for at de blir slitne, og at det er mye å ta innover seg. Men de synes det er gøy, da musikk og vårt engasjement i undervisningen gir dem energi. Vi legger vekt på driv i dansetimen, gjennom fengende musikk og enkle trinn, integrert med oppgaver hvor deres erfaringer og refleksjoner blir fremmet. Elevene må her forholde seg til jazzdansens særpreg hvor rytme, bevegelseskontraster og dansens formidlingsglede står sentralt. De skal så utforske og eksperimentere med bevegelser de selv videre utarbeider. Vi mener at dette er noe av kjernen til en prosessdidaktisk opplæringsstrategi: Integrere det som allerede er der, med noe nytt. Og hva er så nytt, spør vi oss. Gjennom kapittel 3 belyser vi dansens tre opplæringsformer gjennom tidene, som er formidlingspreget tradisjon, reformpedagogisk- og kunstpedagogisk tradisjon (Glad, 2012).

Våre funn i aksjonene viser at moderne dans har fokus på den reformpedagogiske, mens vi i første aksjon hadde et formidlingspreget fokus, som også preger jazzdansen, slik vi opplever. Den kunstpedagogiske tradisjonen henter det beste fra begge tradisjonene, noe vi også gjør. Allikevel mener vi at vårt prosjekt er nyskapende i den forstand at det vi undersøker og erfarer, blir dokumentert, noe det ikke har blitt gjort innenfor fagfeltet jazzdans tidligere. Det har i alle fall ikke lyktes oss i søken etter litteratur og tidligere forskning å finne noe. Vi ser derfor dokumentasjon som viktig, for å synliggjøre og bevisstgjøre de muligheter vi har innenfor det didaktiske arbeid.

Forståelsen og betydningen av de ulike didaktiske begreper, er derfor viktig å belyse i vår profesjon. Det gir oss mulighet til å se kritisk på hvordan dansens undervisningsform kan utvikles til det bedre. Dette for å utnytte elevens erfaringer og opplevelser i læreprosessen. I vårt prosjekt har vi tatt for oss begrepet yrkesdidaktikk og prosessdidaktikk. Med yrkesdidaktikk mener vi den kritiske analysen, og bruken av yrkesfunksjonen som grunnlag for læring (Hiim & Hippe, 2001). Vi ser derfor vår førforståelse og erfaringer, som en stor del av yrkesdidaktikken. Yrkeskompetansen er utviklet gjennom våre erfaringer med dansens mange formidlingsformer, som elev, utøvende danser, koreograf og pedagog. Ser vi på Rustads (2013) forskningsprosjekt, som benytter Merleau-Pontys (1994) filosofi, er danserens egen erfaring et viktig grunnlag. I den forbindelse ser vi også pedagogen som danseren, som med sin bevegelses- og didaktisk erfaring hele tiden videreutvikler seg, og skaper gode læringsprosesser for eleven. Begrepet prosessdidaktikk mener vi omhandler hvordan vi tilrettelegger undervisningen, med den hensikt å åpne opp for elevmedvirkning. Dette er et fokus for oss alle, uansett fag. Der pedagogen alltid tar utgangspunkt i elevgruppen. Men vi ser at i dansens tradisjonelle undervisningsform, begrenses elevens medvirkning. Elevene er aldri fysisk passive i danseundervisningen, da dans og bevegelsesfag overføres fra kropp til kropp (Rødman, 2010). Men deres medvirkning og kritiske refleksjon over eget og andres arbeid uteblir, da undervisningsformen blir altfor styrt av pedagogen.

I likhet med dramafag og musikkfag, er dans og bevegelsesfag en kunstform, et estetisk fag der det estetiske skal ivaretas (Hanken & Johansen, 2013, s. 31). Dewey (gjengitt av Aasen, 2008) omtaler kunstfagets erfaringer i undervisningen som en viktig side ved individets sanselig utvikling. I *Art as experience* sier Dewey (1934) at den kunstneriske læreprosessen er meningssøkende, der individet søker mening, som resulterer i endring i det han eller hun gjør, tenker eller føler (Dewey, 1934, s. 34). Med vår forståelse av begrepet yrkesdidaktikk og prosessdidaktisk arbeid, ser vi det som helhetlig forståelse av dansen som yrke og dansen som undervisning.

Dette kommer tydelig frem i aksjon to, der vi undersøkte pedagoginformantenes arbeidsprosess med opplevelsesbasert læring. Pedagoginformantene påpekte at deres erfaringer, gjenspeilet seg i valg i undervisningen. De fortalte om sin ulik bakgrunn og preferanser til dansen, men begge søkte den samme mening, i den forstand at endringer skal føre til utvikling hos eleven, med utgangspunkt i elevens erfaringsgrunnlag. Med sin ulike bakgrunn besitter de sin forståelse for hvordan prosessdidaktiske strategier, skal legge til rette for kritisk analyse og vurdering av egen undervisning.

Pedagoginformantene har altså opparbeidet seg kunnskap, om den estetiske dimensjon i danseundervisningen på forskjellige måter. Hva mener vi så med estetisk dimensjon, og hvorfor er den viktig i vår yrkesprofesjon for å fremme en prosessdidaktisk strategi? Bale og Bø-Rygg (2008) omtaler estetikken som *det skjønne* og lar seg ikke måle, men opplevelsen er da gjerne kroppslig. Vi underviser et kunstfag hvor det sanselige og opplevelsesbaserte er en sentral faktor for å forstå hva som skal lærers. Vi sier oss enige med Bale og Bø (2008) at estetikken skal fremme det skjønne, men samtidig er vi uenige da det også skal fremme det sanselige gjennom uttrykk som glede, sorg og sinne. Det trenger ikke å være skjønt, men et uttrykk som skal formidles gjennom bevegelse. I danseundervisningen tar både elev og dansepedagog i bruk hele sitt fysiske og mentale register. Vi dansepedagoger må legge til rette for at eleven føler seg trygg i situasjoner eleven blir utfordret med i undervisningen. Gjennom vår førforståelse og aksjoner ser vi at elevene trenger tid til å reflektere over sine estetiske opplevelser. Det er derfor viktig at vi utvikler vår egen estetiske kunnskap i vår yrkesprofesjon, for å kunne videreføre og ivareta elevens forståelse av den estetiske dimensjon. Det er derfor interessant å se dette i lys av et prosessdidaktisk perspektiv, der nettopp den tid til refleksjon av opplevelsene elevene gjør seg, er sentralt i opplæringsformen.

7.2 Å skape sitt eget ut fra eksisterende materiale i jazzdanseundervisningen

I aksjon en med *formidlingspreget danseundervisning*, matet vi dansepedagoger for det meste elevene med bevegelser, men mente også at timen skulle gi elevene anledning til å utforske egne bevegelser. Men i evalueringen i etterkant av aksjonen opplevde vi selv at vi hadde større fokus på opplevelsesbasert læring, enn det som var realiteten.

I situasjonene vi hadde planlagt å gi elevene denne muligheten, var også her bevegelsesgrunnlaget styrt av oss. Vi åpnet derfor ikke opp for at eleven selv kunne utforske sitt kroppsskjema, ved å styre hvordan kroppen ville bevege seg og hvilke bevegelser det igjen ville skape. Vi måtte innrømme at innslagene som skulle ivareta elevens egen opplevelse, var av for enkel form der vi overstyrte elevens opplevelse. Elevene ble altså passive i den forstand, at de bare kopierte det vi gjorde, uten å stille spørsmål eller reflektere over situasjoner. I den forbindelse fremhever pedagoginformant B et viktig poeng når han sier at eleven ikke skal være kopimaskiner, men skape sitt eget ut fra det pedagogen viser. Med utgangspunkt i sitatet kan vi både støtte, men også se kritisk på valget vi gjorde i undervisningen.

Elevene innehar ikke de verktøy som skal til, for å kunne omforme det de lærer til sitt eget. På den annen side har de heller ikke bevegelsespreferanser, som er styrende for at bevegelsen skal utføres på en bestemt måte. Dette kan gjøre at elever på lavt nivå skaper andre måter å bevege seg på enn elever med et større kunnskapsgrunnlag ville ha gjort, noe som også kan hemme deres bevegelser. Bevegelsesoppgaver må både skape trygghet rundt disse nye opplevelsene, og må ikke styres i den retning at elevene ikke får anledning til å utforske ut fra sitt erfaringsgrunnlag. Gjentakelser av en konkret bevegelse skal gi kroppen og sanser mulighet til å utvikle et minne, om hvordan det skal gjøres og føles for så å utvikle bevegelsene til et høyere nivå. Det kreves at eleven lærer opp sin bevissthet for å kunne kjenne kroppen sin. Merleau-Ponty (1994) omtaler kroppens minne som *kroppsskjema* der erfaringspreferanser er noe et individ besitter. I oppgaven vi ga elevene, skulle de ta utgangspunkt i en bevegelsessekvens vi styrte, og videre integrere egne bevegelser i utførelsen. Her kunne elevene bruke sitt erfaringsgrunnlag til å utforske rundt kjente bevegelser, men oppgaven ivaretok ikke å opparbeide elevens bevissthet til å kunne kjenne sin kropp bevege seg på sin måte. Det fører oss inn på et annet viktig poeng som vi erfarte i den siste aksjonen, der vi rettet hovedfokus mot et *prossessorientert læringsfokus*.

Pedagoginformant B poengterer at en må ha kontinuerlig samtale med seg selv om det som oppleves, i det som gjøres. I en av oppgavene vi ga elevgruppen i aksjon tre, jobbet elevene parvis. Her skulle de utforske og skape en bevegelsessekvens der de skulle ha relasjon til hverandre, ved å bruke hverandres kroppsvekt. I denne situasjonen observerte vi at elevene reflekterte med hverandre, gjennom en verbal samtale for å bli enig og løse oppgaven.

Slik vi erfarer krever en indre samtale med seg selv en meget høy disiplin til eget arbeid, og den er vanskelig å registrere. Elevens bevisstgjøring om seg selv, om hvor han eller hun står er viktig. For å kunne utvikle denne indre dialogen hos elevene, ser vi at refleksjoner i praksisfellesskap kan være et godt sted å starte. Ved å vurdere hverandre i eget arbeid kan det bidra til å styrke bevisstheten rundt sine refleksjoner. I aksjon en med formidlingspreget form skulle elevene vise for hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Dette kan gi elevene mulighet til selv å opparbeide større forståelse og bevissthet rundt krav som stilles. Her er det elevene selv som vurderer hverandre ut fra sine erfaringer, og ikke pedagogen kan bidra til å øke deres bevissthet rundt de krav som stilles til eget arbeid, og til den indre dialog. I denne prosessen vil elevens bevissthet utvikles, og dersom interessen fortsetter ved å mestre, vil også viljen til å arbeide skapes.

Slik vi observerte hos elevinformantene i tredje aksjon, der de skulle utføre en trinnsekvens forhåndsbestemt av oss, og bevegelsesmateriale de hadde utarbeidet parvis. Elevene virket trygge i sin egen dansesekvens, men noe tilbaketrukket i materiale vi hadde gitt de. Slik vi ser det, er dette et resultat av at den reflekterende dimensjon ikke har funnet sted i materiale de lærte av oss. De har bare kopiert og ikke transformert til egen kropp, slik at det gir det mening. Dewey (1934, s. 36) mener at det er livets prosess, at transformasjon er en interaksjon mellom individet, omgivelsene og naturen. Dette blir kanskje noe pompøst i sammenheng med vårt eksempel. Men det er viktig i den forstand, at elevene kan læres opp til å ha en dialog med seg selv. Ved at vi pedagoger er bevisst på denne prosessen, som skjer i en interaksjon. Vi tenker spesielt på dialogen som en indre og ytre prosess av endringer. Dewey (1934) viser for eksempel til, gjenfortalt med våre ord, vi puster inn noe nytt, så kommer det ut noe annet. Det er slik vi tolker pedagoginformant B, når han trekker frem at han vil lære sine elever å bli spennende dansere. Ved at de omformer bevegelser som blir vist, til sitt eget må elevene først få verktøy for kunne skape og omforme bevegelser. Dette vil skape et helhetsperspektiv i forståelsen, slik at eleven tar omformingene med seg inn i sine bevegelser, men ivaretar de tekniske prinsipper i bevegelsen.

Elevinformantenes kommentarer i den første aksjonen om at de syntes det var gøy å lære masse nye trinn. De fortalte oss at de likte å lære konkrete bevegelser, men at det gikk fort og det var mye. Vi ser at et mindre styrende bevegelsesinnhold og ved å gi større plass til elevens utforskende arbeid, kan vi ivareta prosessen og refleksjonen på en grundigere måte. Samtidig stiller vi oss kritiske til om et opplevelsesbasert opplæringsfokus gjennom hele jazzdansen vil ivareta jazzdansens særpreg og elevens ferdighetsutvikling. Eller er det bare vi som er utrygge i den situasjonen, fordi det er ukjent terreng for oss? Vi mener en kombinasjon av formene vil være til hjelp for å fremme elevens refleksjonsbevissthet. Med det mener vi den evnen til å kunne gi seg selv korreksjoner i det en gjør ved å ha en kontinuerlig dialog med seg selv. Elevene kan ved konkrete øvelser fra pedagogen, stimuleres til å utvikle sin sansebevissthet og observere egenskaper de selv har. Dette vil skape undring og refleksjon hos eleven som vi mener vil føre til ferdighetsutvikling. Da de selv får mulighet til å finne løsninger på utfordringer de møter. Her mener vi læreplanen er for målstyrt, og det fører til at vi pedagoger blir for resultatorientert i vår undervisning. Vi har alle et felles ansvar for å fremme den estetiske kompetansen, som ligger til grunn for dans og bevegelsesfag, uansett nivå.

7.3. Felleskapets relasjoner gjennom samspill og glede med dans

I danseundervisningen kommer elevene nært innpå hverandre, fordi de jobber med seg selv og sin kropp i felleskap med andre. Vår visjon og hensikt med undervisningen er å vekke elevens nysgjerrighet, slik at dansen gir mening og bidrar til kunnskapsutvikling. Vi vil legge til rette for at elevene lærer å gjøre hverandre sterke i læreprosessen. Lave og Wenger (2003) mener at læring finner sted når individet er aktivt i deltagelsen i sosial praksis. Dansen er et sosialt anliggende, der sosial involvering er en forutsetning for å lykkes.

Dans utføres i grupper, i par eller individuelt, men det vil som alltid være noen eller noe du forholder deg til. Vi erfarte i aksjon to, at pedagoginformantene brukte sine elever i samspill med seg selv, og elevene seg imellom. Ved å gi elevene oppgaver som fremmet deres respekt og toleranse for hverandre. Vi tenker spesielt på oppgaven der elevene skulle gå sammen to og to, ved hjelpe hverandre med å utforske bevegeligheten i kroppen og erfare hvordan bevegelsene kjentes ut. Her la pedagoginformanten til rette for samtale mellom elevene, og pedagogen gikk rundt og var tilgjengelig for spørsmål.

Det kom tydelig frem i øvelsen slik vi observerte, at elevene ble utfordret til å være delaktig med hele seg, i samspill med en annen. Dette ser vi er viktig å fremme også i jazzdansen, noe vi erfarer ikke er like vanlig praksis, som i moderne dans. Vi er kritisk til om det lar seg gjøre i et dansefag der elevene forventer jazzdansens driv med intrikate trinn, rytmer, tempo, kraft og glede. I jazzdans styres undervisningen ikke bare av det vi her har omtalt som *praksisfelleskapet*, men også bruk av musikk. Vi spør oss derfor om praksisfelleskapet må oppleves gjennom samtale med hverandre, og derfor ikke lar seg omtale i en jazzdansundervisning med musikk. Nei, det er ikke slik vi mener at *praksisfelleskapet* blir omtalt i danseundervisningen. Ut fra funn i aksjon to med prosessdidaktisk læringsfokus, så vi at pedagoginformantene la til rette for samarbeid på forskjellige måter og nivåer. Fysisk samarbeid eller i samtale med hverandre, det vi så var at alle elevene ble involvert i læringssituasjonen.

Lave og Wenger (2003) mener at læring finner sted som et resultat av den enkeltes aktive involvering og deltagelse i sosial praksis, og er en integrert og uatskillelig del av sosial praksis. Det er her vi ser at vi har muligheter i jazzdansundervisningen, ved at vi kan benytte musikken som inspirasjon for å fremme elevens interesse for deltagelse. Det vil også være viktig at vi legger til rette for at elevgruppen fungerer som helhet og viser respekt og toleranse for hverandre, da dette er med på å påvirke elevens læreprosess.

Videre påpeker Lave og Wenger (2003) at praksisfelleskapet er en viktig form for læring, fordi alle parter har like mye ansvar for å være delaktig i problemløsningen for at læring skal finne sted. Utfordringer vi erfarte var at noen i gruppen var frempå i skapelsesprosessen, hvorpå de øvrige gruppemedlemmene kopierte og bare fulgte etter. Dette var tydelig både gjennom våre observasjoner, i elevinformantenes skriftlige refleksjoner, og det gjorde seg også gjeldende i gruppens tilbakemeldinger til hverandre. I utførelsen kunne vi se hvem som hadde vært mest aktive i skapelsesprosessen. De som klarte utførelsen tydelig og virket trygge, hadde bidratt mye i den utforskende delen. De som ikke hadde vært deltagende, var usikker i sin fremføring. De som ikke hadde vært aktive, virket derfor noe utenfor og mestringsgleden var fraværende.

Vi ser at en slik erfaring der elevene får mulighet til å skape selv i felleskap med andre og vurdere hverandre, kan skape lyst og mening i deres arbeid med dansen. Men kan også være krevende å jobbe på en slik måte. Det er intenst fysisk arbeid, samtidig som du skal skape noe ved å samarbeide og enes om noe. Elevinformantene påpekte at de syntes det var slitsomt, men gøy. En elevinformant brukte ordet *glad pushing*, noe som beskriver mye, mener vi. Elevene skal stilles krav til, og vi må vise at vi forventer hardt arbeid. Men de skal samtidig få rom og tid til å utforske det gitte materialet. Med materialet mener vi trinn og bevegelser vi gir, men også visuelle bilder og kroppens fysiske forståelse. Utfordringen her er å opprettholde driven i dansetimen, selv om det gis rom for å stoppe opp reflektere rundt opplærings situasjoner. Vi vil oppnå refleksiv tenkning, der eleven foretar vurdering og evaluering av seg selv, og som fører til handling.

I dette prosjektet har den refleksive tenkningen ikke bare vært eleven til gode, men også oss lærerforskere. Gjennom den første aksjonen var vi redd det ikke skulle være gøy nok, da vi ante at noen av elevinformantene var skeptiske til dansefaget. Vi ga derfor elevinformantene lite rom for egne tanker i handlingen, slik at de ikke skulle miste interessen de i utgangspunktet hadde. I jazzdans forventes det fart og moro, noe musikken bidrar med. Med inspirasjon fra andre aksjon i København utviklet vi en ny dansetime. Her benyttet vi blant annet refleksjon, i den grad at elevene fikk utforske sine bevegelser ut fra musikkens puls og rytme. Her mener at vi er på god vei med tilrettelegging av prosessdidaktiske strategi, som ivaretar jazzdansens særpreg, med inspirasjon fra opplæringsform i moderne dans.

Vi ønsker ikke å svekke jazzdansens særpreg, heller ikke dens ferdighetskrav. I aksjon tre har vi gjort et reelt forsøk på å ivareta nettopp dette. Vi trekker ut eksempelet der vi ga elevene en dansesekvens. De skulle selv skape sine bevegelser, og senere integrere det med et pedagogstyrt og innøvd materiale. Her benyttet vi urban musikk, med tydelig markerte rytmer. Vi ønsket å fremme elevens kreativitet, slik at de skulle få et eierforhold til det de utførte i felleskap med andre. Oppgaven var direkte knyttet til jazzdansens særpreg, hvor rammene for innhold var å tydeliggjøre at de skulle bruke musikkens skarphet og tydelighet. Vi observerte elevinformantenes fokus på å telle høyt, i samsvar med utførelsen slik at de skapte samstemte bevegelser i samspill til musikken. Musikken hjalp også elevene til å fremme kontraster i sin utførelse, i form av kraft og seighet.

Her kan vi se sammenheng til Dalcroze, fordi eleven utvikler forståelse for musikken som en del av dansen (Hanken & Johansen, 2013, s. 99-102). De fikk altså i sitt samarbeid frem kvaliteter vi mener fremmer jazzdansens særpreg. En av elevene nevner også musikkformen som en inspirasjon denne timen - *Vi har vanligvis hatt dans til musikk som er mer jazzinspirert. Denne gangen hadde vi litt mer hip hop musikk, og det var gøy!* Vi ser at sitatet har sammenheng med Lundmarks (2010) arbeid, om hvordan bruke improvisasjon i jazzdans som et viktig verktøy for å fremme jazzdansens særpreg. Her vektlegges den spontane bevegelse i det som skal utføres, altså prosessen i det som skal gjøres. Dette kommer tydelig frem ved at elevene må ta i bruk sine bevegelsespreferanser. Hun trekker frem elementer som skarphet og det musikalske i jazzdansens danseform som essensielt. Her søker hun tilbake til tiden der jazzdans fremdeles var på et utforskende stadium, og improvisasjon handlet om at eleven selv skapte bevegelser gjennom å utforske bevegelsesformen.

Lundmark har kommet frem til fem elementer som viktige faktorer i jazzdans som er: *Lavt tyngdepunkt, skarphet og eksplosivitet, det musikalske i danseformen, kroppens former og det sceniske uttrykk.* Hun mener at vi som dansepedagoger i faget jazzdans kan utvikle nye og spennende veier ved å benytte improvisasjon ut fra nevnte fem elementer. Vi ser at vi kunne ha benyttet improvisasjon i større grad. Spesielt i aksjon tre hvor vi la til rette for opplevelsesbasert læring, ved at elevene fikk bevegelsesoppgaver de skulle løse i felleskap med hverandre. Vi ser store muligheter for å kunne utvikle elevens bevissthet og kunnskap om hvordan de kan lære av hverandre. Dette vil kunne bidra til å styrke elevenes identitet og deres gruppesamhörighet ved at de utforsker bevegelser på likt grunnlag med bare musikken som verktøy.

7.4. Styringsdokumenter - til hinder eller veiledende for elevenes læreprosess

Slik vi erfarer gjennom vår førforståelse og som vi tolker styringsdokumenter, er og skal danseundervisningen være lærerstyrt. Men graden av hvor lærerstyrt, varierer. Dette mener vi beror på hvem pedagogen er, hvordan pedagogen tolker ulike styringsdokument, og hvordan pedagogen ser på elevdeltagelse. I læringsplakaten L06 kommer det frem at elevene skal delta i demokratiske prosesser for å utvikle forståelse for å være delaktig i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hva det vil så si å være delaktig i et mangfoldig samfunn? Er det slik at det som kommer frem i Læringsplakaten, viser til hvilken verdi en demokratiskprosess har i samfunnet? I så fall hvordan skal denne demokratiske prosessen da ivaretas? Her er Eisner (1976) interessant, da vi tolker hans mening om elevens læreprosesser som en interaksjon med hverandre, i samspill med hverandre. Vekst i en prosess skaper motivasjon for neste prosess. Vi har i aksjon en valgt å se en slik prosess på følgende måte. Vi videreformidlet en bevegelse til elevgruppen gjennom fysisk å vise, slik at de kunne imitere ut fra hvordan de oppfatter bevegelsen. Samtidig ga vi elevene flere muligheter i opplæringsprosessen, gjennom verbal veiledning i samsvar med musikken. Etter hvert som elevene mestret bevegelsen, gikk vi videre enten ved å endre bevegelsen (f.eks. tempo, retning, dynamikk), legge på et nytt element i bevegelsen (f.eks. arm eller hode) eller sette på en ny bevegelse. Denne formidlingspregede opplæringen kjennetegner altså jazzdansundervisning. I ettertid ser vi at denne tenkningen påvirket oss i større grad enn det vi var klar over.

Våre erfaringer gjorde det kanskje vanskelig å gå bort fra det vi kjenner til best, og det gjenspeiler hva som karakteriserer kunnskapsgrunnlaget vårt. I den samme aksjonen opplevde vi også at noen av elevene mistet interessen, da vi gikk for fort frem i bevegelsesforløpet. Situasjonen er et godt eksempel på at vårt fokus på å opprettholde en god driv i timen og elevenes interesse, slo tilbake på oss fordi vi ikke tok hensyn til eleven i prosessen. Et skritt av gangen gjør at eleven får tid til å bevisstgjøre og endre situasjonen. Utgangspunktet for denne måten å tilrettelegge læring på er veldig bra, men i jazzdans mener vi den blir overdrevet. Fordi eleven presenteres for pedagogstyrte bevegelser, som de ikke får mulighet til å utforske på andre måter enn det pedagogen styrer. Elevene får ikke utforske bevegelser i den formen de selv opplever er det særegne med jazzdansen.

Jazzdansundervisning er lærerstyrt, slik dokumentene legger føringer for. Vi mener pedagogen selv kan avgjøre hvor styrende, og hvordan tilrettelegging av elevenes prosess tolkes. Gjennom dette forskningsarbeidet har vi blitt mer bevisst på hva elevens læreprosess kan dreie seg om, og hvordan vi kan styrke den i egen praksis. At denne prosessen kan bidra til å motivere eleven og skape mening gjennom å forstå sammenheng rundt opplevelse i egen kropp. Dette kom frem i tredje aksjon, der en elev skriver

«Det var veldig morsomt at vi kunne eksperimentere med egne bevegelser, og lære veldig fort bare enkle trinn, jeg liker å lære koreografi veldig fort. Vil bare bli ferdig med det og så heller eksperimentere selv, hva kan vi gjøre til musikk, hva slags bevegelser kan vi gjøre og hvor kan vi henge og finne ut av det selv, det liker jeg.»

Eleven trekker her frem eksperimentering som et viktig begrep, og slik vi ser det mener eleven at læreprosessen gir tilgang til selv å få tid og rom til å gjøre det på sin måte. Går musikken fort eller sakte, ønsker en å gjøre bevegelsene kantete eller myke. Denne prosessdidaktiske tilnærmingen krever tid både for pedagog og elev, og det er vel denne tiden vi tror vi ikke har. Eller blir vi for målstyrt av kompetanse mål i styringsdokumentene?

Undervisningen skal forholde seg til oppsatte kompetansemål for faget, som igjen gir føringer til hva eleven skal oppnå ved endelig vurdering og karaktersetting. I vurderingssituasjonen er det elevens fysiske og estetiske utførelse, som er førende for resultatet. Med dette som rammer kan pedagogen føle seg presset til å vise til gode resultater, og kan derfor gjøre sitt til at læreprosessen vektlegger resultater og ikke elevens prosess. MFO og FKS la frem i sin Stortingshøring (Meld. St. 20. (2012-2013), 2013) viktigheten av å fremme elevens evne til å utrykke seg praktisk-estetisk. Hensikt og visjon for denne ferdigheten, er å vise at det finnes viktige mål for utdanning, som ikke kan måles i tall, men som bidrar til å utvikle oss til velfungerende mennesker i et sosialt felleskap. Goodlad (1999) påpeker viktigheten av å styrke enkelt individers selvinnsikt. Men hvordan måle dette ved en eksamen?

Selv om dans ikke måles i tall, graderes allikevel elevens utførelse, ut fra gitte vurderingskriterier. Vi kan her trekke frem hvordan eleven utfører bevegelsen, ut fra teknisk forståelse. Klarer eleven en piruett eller to? Det samme gjelder i danseyrket elevene utdanner seg til. De som klarer å livnære seg som danser, er som regel de som er sterkest i sin fysiske utførelse. Vi ser derfor at elevens læreprosess ikke blir tilstrekkelig ivaretatt, i denne vurderingssituasjonen. Slik vi ser det, bidrar dette ikke til å styrke enkelt individets selvinnsikt. Dette er et poeng som både Goodlad, MFO og FKS påpeker er viktig, men som vi erfarer nedprioriteres fremfor fag som kan måles i tall og grafer. Dette opplever vi til dels blir ivaretatt undervisningssituasjonen, da pedagoginformantene viser at de er opptatt av dannelse og enkelt individet. Den videre utfordringen er å ivareta det i en vurderingssituasjon. For hvordan vurdere enkeltindividets selvinnsikt gjennom fysisk utførelse, dersom det ikke skal måles i ferdighetskrav? Slik vi opplever, er noe av utfordringen at ferdighetskravet hele tiden er fremtredende, og det blir derfor det styrende for dansepedagogen. Selv om prosessen ofte forsvinner i vurderingssituasjonen, er det viktig at vi pedagoger ser helheten. At vi gir eleven tilgang til denne prosessen som igjen vil skape større forståelse for resultatet, er viktig. Her har vi dansepedagoger et ansvar for å legitimere vår kunnskap, gjennom liknende prosjekter. Dette er viktig for dansens plass i skolen og estetiske fag for øvrig, men desto viktigere for elevens helhetlige opplevelse med dansefaget.

Med helhetlig opplevelse mener vi elevens kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Slik vi har erfart med dette forskningsprosjektet, ser vi at elevens arbeid med å bevisstgjøre seg de erfaringer og opplevelser de gjør seg i undervisningen, utvikler deres kvaliteter og holdninger. Med kvalitet i arbeidet mener vi elevens evne til å knytte ulike egenskaper inn i sitt arbeid, som visuell bilder, sin teknikk, uttrykksform og innhold, i det de velger å gjøre. Med holdninger i arbeid, mener vi elevens evne til å se den verdi som ligger i danseundervisningen, som de kan dra nytte av i annet arbeid som krever en estetisk tilnærming. Vi tenker spesielt på elevinformantene ved den videregående skole. Etter en danseundervisning skal de ha kanskje matematikk, norsk eller engelsk. Deres erfaringer og bevisstgjøring av sine opplevelser med å føle mestring i dans, vil kunne bidra til motivasjon ved øvrige fag. Deres sanser blir stimulert gjennom fysisk aktivisering og eksperimentering, i og med dansen. Slik vi erfarer det, bidrar elevenes følelse av å mestre positivt på deres selvfølelse.

7.5. Aksjonsforskning for å utvikle prosessdidaktiske strategier i jazzdans

I følge Mc Niff og Whitehead (2009, s. 12) kjennetegnes pedagogisk aksjonsforskning ved dens demokratiske prosess, som bygger på forståelsen av virkeligheten. Vi har i dette forskningsprosjektet benyttet oss av en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk tanke, der en kvalitativ tilnærming til innsamling av empiri har blitt benyttet. Vi har brukt varierte kvalitative metoder som observasjon, intervju og refleksjonslogger, der vi har tilnærmet oss informantene på deres hjemmebane. Dette har gitt et stort empirisk grunnlag, hvor mulighetene for forståelsen av deres livsverden har kommet til synet. Balansegangen mellom det å ha en autoritær rolle som forsker og det å kunne være en del av informantenes hverdag, er utfordrende med henhold til de etiske regler. Kvale og Brinkmann (2010, s. 86) trekker frem fire etiske regler når det gjelder å forske på mennesker hvor informert samtykke, fortrolighet, forskerrollen og konsekvenser er viktige prinsipper. Her er ikke hensikten å løse problemene, men å forholde seg åpen med hensyn til vår forskerrolle og informantenes rolle. Da vi har forsket med og ikke på i dette prosjektet, har vi møtt på utfordringer, og ser derfor kritisk på om vi har klart å ivareta informantene.

Vi tenker da spesielt på aksjonene, der vi selv har vært delaktig i aktiviteten. En aktivitet hvor vi innehar og besitter en tradisjonsbundet undervisningsform som det har vært skummelt å bevege seg bort fra. Vår usikkerhet kan ha farget informantene, ved at vi ikke har tort å gå så langt med våre prosessdidaktiske strategier som ønskelig. Prosjektet har, som tidligere nevnt, til hensikt å utvikle prosessorientert opplæringsstrategier i jazzdans, som vektlegger elevens læreprosess. Her gjennom fysiske opplevelser, der elevene kan utvikle sine kunstneriske opplevelser, ved å korrigere seg selv gjennom det de gjør. Vi har hentet støtte i Schön (1997) som uttaler at kunnskapsutvikling skjer der det reflekterende individ utforsker og korrigerer seg selv (Molander, 2011). I første aksjon var prosessens fokus å ha driv i danseklassen, hvor elevene kunne kjenne mestringsglede gjennom dansens fysiske utfordringer. Her kom det frem at elevene hadde hatt det gøy, men vi manglet den reflekterende siden. Der eleven fikk oppleve mestring, gjennom å erfare selv hva som fungerer eller ikke. Vi ser her at pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming, har bidratt til vår egen utvikling, faglig så vel som pedagogisk. Vi har gjennom pedagoginformanter og elevinformanter, utviklet vår strategiske tilnærming og syn på vår profesjon.

Som Hiim (2009, s. 284) påpeker innebærer deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid evnen til å se utfordringer som en mulighet til å lære noe nytt. Det har vi absolutt gjort, med henhold til å se muligheter i den allerede eksisterende kunnskap vi har. Vi mener at pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming, har bidratt til å utvikle begreper, og verbalisere det didaktiske arbeid med dansen. Dette har vi gjort ved å benytte ulike verktøy i vår tilnærming, som har vektlagt informantenes tanker og meninger. Vi kunne ha benyttet en kvantitativ tilnærming, der hensikten er å tallfeste eller måle et fenomen, men det hadde vært motstridene til vårt vitenskapssyn (Kvale & Brinkmann, 2010).

Gjennom en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming, har vi fått innblikk i helheten av informantenes forståelse og oppfatninger. Her har den fenomenologiske tilnærming gitt oss kunnskap om hvordan vi kan utvikle våre muligheter gjennom deres beretninger av sin livsverden. Vi har forsøkt å gjengi det vi ser og hører så presist som mulig, ved å søke kunnskap i informantenes meninger og refleksjoner. Gjennom hermeneutikkens dybde forståelse av et fenomen, har vi utviklet ny didaktisk forståelse av danseundervisningen. Vi har benyttet den erfaring og kunnskap vi besitter i lys av informantenes forståelse.

Hvorvidt pedagogisk aksjonsforskning egner seg innenfor vår profesjon, er svaret ja. Tilnærmingen gir oss frihet til å prøve oss frem noe som er i tråd med prosessdidaktiske prinsipper, hvor man skal legge til rette for det utforskende individ (Glad, 2012). Dette er også i tråd med hva samfunnsvitenskapelig forskning angår, hvor fagdisiplinene som skal gjøres rede for i forskningen omhandler å se mennesket og samfunnet (Larsen, 2007, s. 17). Det som endres i samfunnet gjør noe med oss mennesker, som igjen gjør noe med syn på skole, utdanning og verdiskapning generelt i samfunnet. Vi lærerforskere må ta ansvar for den frihet vi blir tildelt, gjennom demokratisk planlegging, gjennomføring og kritisk vurdering av eget arbeid i undervisningen. Dette krever at vi som pedagoger må ha vilje til å utvikle oss (Hiim, 2010, s. 285).

7.6. Oppsummering

Vi har i dette kapittel tatt for oss teorigrunnlaget og drøftet det mot funn fra aksjonene i lys av et fenomenologisk- hermeneutisk vitenskapssyn. Her er det menneskets sanne natur som står sentralt. Vi mener at informantenes meninger og uttalelser har fått en konkret fremstilling, slik vi oppfatter og tolker den. Ved å dele opp kapittelet ut fra våre erfaringer og preferanser til dansen som undervisningsfag, belyser det den didaktiske kunnskap vi besitter. Dette ut fra vår forståelse av hva yrkesdidaktikk omhandler, og hvordan vi har utviklet en prosessdidaktisk tilnærming i danseundervisningen. Funn fra aksjonene viser at våre pedagoginformanter farges av sin førforståelse og erfaringer, som gjenspeiler deres valg av strategier i undervisningen. Det viser pedagoginformantenes helhetlige forståelse, samt deres tilrettelegging av refleksjon i og ved handling (Schøn, 2001). Her kommer to viktige faktorer frem, som gjør seg gjeldene hos pedagoginformantens bruk av strategier, for å fremme elevens opplevelser i dansen som skaper mening og motivasjon. Det er deres fagkompetanse i dansen og deres yrkesdidaktiske bevissthet. Her er eleven i sentrum for læring og utvikling gjennom deltakelse og tilrettelegging for fysiske opplevelser, og det er dette som skaper mening. Altså elevenes læreprosess.

Videre har vi sett på funn fra hvordan elevinformantene opplever felleskapet i danseundervisningen i lys av Wengers (Lave & Wenger, 2003) teorier om hva et praksisfelleskapet er ment å være. Et annet interessant anliggende vi ser på, er hvordan pedagoginformantene benytter musikken og hvordan våre elevinformanter lar seg inspirere av vårt musikkvalg. Vi henter her støtte fra Lundmark sin forskningsartikkel (2010), hvor hun påpeker musikkbruken som et av fem viktige grunnprinsipper i jazzdans. Vi drøfter videre Læringsplakaten i L06 i lys av vår tolkning av hva elevenes læreprosess angår. Vi stiller oss her kritisk hva denne egentlig sier oss om hvordan vi kan utvikle elevens kompetanse, innenfor demokratiske prosesser for å utvikle elevens delaktighet. Vi er enig med Eisner (1976) som ser elevenes delaktighet som den læreprosess som en interaksjon og samspill med hverandre. Her skapes vekst i den ene læreprosessen, som føde for neste prosess. Dette skaper motivasjon og gir mening for elevene.

Til slutt i kapitlet gjør vi rede for hvorvidt pedagogisk aksjonsforskning egner seg til dette prosjektet. Slik vi erfarer, gir tilnærmingen oss frihet til å prøve oss frem i ukjent landskap. Her ser vi likheter med prosessdidaktiske prinsipper, hvor man skal legge til rette for det utforskende individ (Glad, 2012). Ulempene ved denne type tilnærming er dens store empirigrunnlag som skal ivaretas, og dette er derfor tidkrevende. Vi ser her i ettetid at vi har tatt for oss et stort og omfattende område som fortjener mer fokus og forskning.

8. Veien videre for å integrere formidlingspreget og prosessdidaktiske strategier

Utgangspunktet for prosjektet er vår visjonen om å skape interesse og meningsfull opplevelse, for elever i møte med jazzdans gjennom refleksjon og handling. Vår intensjon med denne forskningsrapporten, har vært å presentere en kritisk refleksjon rundt dansens tradisjonelle opplæringsform. Dette for å utvikle en prosessdidaktisk opplæringsstrategi i jazzdansen, hvor vi har hentet inspirasjon fra moderne dans sine opplæringsformer. Vi har forsøkt å tolke funn i lys av problemstillingen, som omhandler søken etter å utvikle en prosessdidaktisk strategi der elevens læreprosess står sentralt. I vår søken etter ny didaktisk kunnskap har dette vært en spennende, lærerikt, utfordrende og ikke minst motiverende jobb.

Gjennom aksjonsforskningsarbeidet, har vi utviklet vår yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske kompetanse. Dette har gitt oss større forståelse for hvordan vår førforståelse danner grunnlag for dansens teoretiske forståelse. Dette er uløselig knyttet sammen med vår praksis, i en helhetlig læringsprosess.

Aksjonsforskning er en prosess der man lærer gjennom erfaring. Slik vi ser det, finnes det ikke noe slutt resultat fordi arbeidet vil fortsette videre, for å legge til rette for en prosessdidaktisk opplæringsstrategi. Vi ser at dette arbeid er viktig da vi har utviklet det dansedidaktiske språk på en slik måte som andre i liknende profesjoner kan dra nytte av. Ved hjelp av våre informanter har vi utviklet mulige strategier, der kroppens erfaringspreferanser står sentralt hos eleven. Vi har erfart gjennom våre aksjoner at dansen i likhet med samfunnet, er klar og åpen for en mer reflekterende tilnærming til dansens. Ved at vi benytter refleksjon og elevens erfaringsgrunnlag, som utgangspunkt.

Vi har gjennom prosjektet utfordret oss til det ytterste, ved å gå imot de tradisjoner vi selv er lært opp til. Det har til tider følt som vi er helt alene i miljøet om vårt tema. Våre informanter har deltatt, og de har delt villig sine meninger og refleksjoner. Alle har de gitt av seg selv og funnet mening eller ikke i det de har gjort.

I LK06 er ikke dans og drama et selvstendig fag i grunnskolen, men en del av musikk eller kroppsøvningsfaget. Her ser vi at dansen ikke har like stor verdi som øvrige skolefag. Årsaken til dette kan være dens mangelfulle teorigrunnlag, eller fordi den ikke kan måles eller tallfestes. Det er derfor viktig med forskning innenfor estetiske fag, spesielt dans. Dette styrker fagets legitimering, og gir større kunnskap om hva dansen omhandler av læringsverdi. Vi fagpedagoger har et ansvar med å dokumentere vår praksis, slik at vi kan dele og styrke vår kunnskap for å fremme fagets verdi. Dette forekommer dessverre sjelden i dag, da alle pedagoger sitter på sin tue med sin kunnskap og gjør sitt beste. Her kommer begrepet samarbeid inn. Vi i fagmiljøet er ikke flinke nok til å se hvordan vi kan utnytte hverandres kunnskap, som igjen bidrar til å styrke dansens verdi i skolen. I den videregående skolen er det annerledes. Her er musikk, dans og drama likestilt som studieforberedende linje. Dette skaper også en unik mulighet for samarbeid mellom de estetiske fagene, og det er bra. Vi erfarer at dansen allikevel ikke har den plass som er ønskelig, og grunnen kan være at faget dans ikke er et selvstendig fag i grunnskolen.

Vi har i dette prosjektet konsentrert oss om dansefaget ved en dramalinje i den videregående skole, hvor elevene har vært kjent med prosessorientert læringsform. Men hva skjer hvis vi går inn i en institusjon, som ikke er kjent med den prosessdidaktiske tilnærming? Hva skjer hvis vi går inn i en videregående skole, der dans er deres hovedfokus og ikke drama? Hva blir resultatene blitt da? Det er her vi ser en spennende vei videre i vår søken etter prosessbasert undervisning i dansen. Der opplevelse skal fremme deres opplevelser av glede og utvikling, og at vi gjør dette gjennom vår dokumentasjon av egen praksis, der eksemplifisering er sentralt. Vi har gjennom prosjektet fått innblikk i informantenes opplevelser, ved at de har verbalisert situasjoner med dansen. Med sin verbalisering har fremkommet begreper som sier oss veldig mye om hva dansen har gitt dem i undervisningen. Vi velger å trekke frem et begrep som har inspirert oss i dette arbeid, «gladpushing», viser til hvor visjon der dansen skal skape glede.

Vi håper at vi med denne rapporten har fått belyst faktorer vi ser på som viktige for å fremme elevens læreprosess, der deres glede med egne erfaringspreferanser blir bevisstgjort gjennom refleksjon ved å stimulere tankens kraft i deres undervisning. Vi velger å avslutte slik vi startet, med et sitat fra Isadora Duncan som var en forkjemper for den prosessdidaktiske opplæringsformen på 1920 tallet, og som for oss belyser begrepet vi har tatt frem.

*«There is no better way to put happiness into the hearts of children, of the people,
than to teach them to dance”*

Isadora Duncan



Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. r. (2008). *Estetisk teori, an antologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Copeland & Cohen. (1983). *What is dance?* Oxford Paperbacks: Oxford.
- Dale, E. L. r. (2011). *Om utdanning, klassiske tekster*. Polen: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. London: Penguin Books.
- Eisner, E. W. (1976). *The arts, human development, and education*. California: McCutchan, publishing corporation
- Engel, L., Rønholt, H., Nielsen, C. S. & Winter, H. (2006). *Bevægelses poetik, om den æstetiske dimension i bevægelse*. Danmark: Museums Tusckulanums Forlag AS.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Hans-Georg Gadamer Sannhet og metode, grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.): Pax Forlag AS 2010.
- Gjerdset, A. r. (2007). *Idrettenstreningslære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell Forlag AS.
- Goodlad, J. I. (1999). *The study of curriculum inquiry*. New York: McGraw - Hill Book Company.
- Grendstad, N. M. (2011). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2.utgave. utg.). Oslo: Cappelen Akademiska Forlag.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves, why learning is not only in your head*. Salt Lake City: Great River Books.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, L., Horn, G. & Reistad, H. (1993). *Lek, dans og teater*. Oslo: Tell Forlag.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning, tilnærming, eksempler og filosofisk grunnlag* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiska.

- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2008). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling, en studiebok i didaktikk* (3. opplag, utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H., Hippe, E. & Keeping, D. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: en kvalitativ studie*, Høgskolen i Akershus). Lillestrøm.
- Jenssen, R. (2008). Rudolf Labans metafysiskenspekulasjoner - konsekvenser for Laban-basert undervisning i skolen. I T. Ø. R. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 325). Trondheim: Tapir Akadeiske Forlag.
- Jonassen, R. L. (2001). *Dansens Historie 2*. Oslo: Tell Forlag
- Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. USA: Human Kinetics.
- Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design* (Bind United States): Human Kinetics.
- Kirkenær, J. (2012). *Jorunn Kirkenær, og dansen går videre, en dansens historie 1930-1985*. Norge: Kolofon Forlag.
- Kraines, M. G. & Pryor, E. (2001). *Jump into jazz*. California: Mayfield publishing Company.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave, utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsen. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lundmark, K. (2010). *Vol. 2. Improvisation som ett didaktisk och konstnärligt vertyg i jazzdans*. Finland: Nordic Journal of Dance.
- Malmstrøm, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande: processer i bildskapandet delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivaton and personality* (3. utg.). New York: Harper and Row.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action resach*. London: Saga Publication LTD.

- Meld. St. 20. (2012-2013). (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18/8/6/7.html?id=532063>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Maurice, Merleau-Ponty, Kroppens Fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Valdres: Pax Forlag AS.
- Molander, B. (2011). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Gøteborg: Daidalos AB.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning. (2013). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 18. april. 2014 fra <http://www.nokut.no/no/universitet-og-hoyskole/kvalitetssikring-og-tilsyn/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- Norges dansehøyskole. (2013). *Studieplan*. Hentet 18 april. 2014 fra <http://www.ndh.no>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Ubiversitetsforlaget.
- Press, C. M. & Warburton, E. C. (2007). Creativity resarch in dance. I L. Bresler (Red.), *International handbook of resach in arts education* (s. 1627). Netherlands: Springer.
- Ròman, G. (2010). *Vol. volume 2. Dans - modern mästerläre*. Sverige, Katarina tryck AB: Dans och Cirkushögskolan, Nämnden för konstärlligt utvecklingsarbete forskning och utbildning.
- Rosemont, F. (1994). *Isadora speaks: Writings & speeches of Isadora Duncan*. Chicago: Charles R. Kerr publishing company.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*, Norges idrettshøgskole). Oslo.
- Schøn, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker, hvordan de profesjonelle tænker når de arbejder* (S. Fiil, Overs.). Århus: Basic books.
- Stenhouse, L. (1987). *An introduction to curriculum resach and development*. London: Heinemann Educational books.
- Thommessen, T. r. (2009). *Liv og Lære -om læring i liv med dans, husflid og bygningsvern*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag A/S.
- Thorshaug, C. B. (2002). *Det ble en annen dans* (Hovedfagsoppgave, Avdeling for lærerutdanning, Høyskolen i Oslo). Oslo.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen, motoren i det nye læringsløftet*. . Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplaner MDD1-01*. Hentet 18 april. 2013 fra <http://www.udir.no/kl06/MDD1-01/>

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber, læring menning og identitet* (B. Nake, Overs., Bind Danmark): Hans Reitzels Forlag.

Winter, H., Engel, L., Nørgaard, M.-B. & Herskind, M. (2010). *Fodfæste og himmelkys, undervisning i rytmisk bevægelse, gymnastik og dans*. København: Institut for Idræt.

Internettadresser

<http://www.ndh.no>

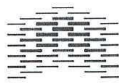
<http://www.nokut.no/no/universitet-og-hoyskole/kvalitetssikring-og-tilsyn/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18/8/6/7.html?id=532063>

<http://www.udir.no/kl06/MDD1-01/>

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning.

Informasjon om deltagelse i pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som avtalt tidligere.

Vi, Aina Nordgård og Trude Haugland, er masterstudenter i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Til daglig er vi begge ansatt som dansepedagog ved ulike utdanningsinstitusjoner, som har dans og bevegelse i fokus.

Vi er opptatt av å skape trygghet og inspirere elevene, slik at det skaper positive opplevelse, som igjen utvikler elevens motoriske ferdigheter. Hvordan vi formidler dans og bevegelse skal gi eleven en god opplevelse i å mestre og å forstå dans.

Tema i forskningsprosjektet er å dokumentere gode opplæringsstrategier i dans. Vi retter altså fokus mot egen praksis, med den hensikt å bevisstgjøre og videreutvikle våre formidlingsformer. Samtidig har vi også ønske om å kunne bidra med dokumentasjon som retter seg mot vår profesjon, dans.

For å finne ut av dette, ønsker vi å gjennomføre et danseseminar med ungdom i alder 16-18 år, ved Jessheim videregående skole og studenter ved Statens Scenekunstscole i København. Danseseminalet ved Jessheim vgs vil hovedsakelig være fysisk, med dans og bevegelse rettet mot jazzdans. Men seminalet vil også inneholde samtaler og spørsmål underveis og i etterkant.

Samtaler og spørsmål vil dreie seg om meninger og tanker elevgruppen har av sine opplevelser underveis, med fokus på hvordan formidlingen er tydelig eller utydelig.

Vi vil filme gjennom hele danseseminalet og danseseminalet vil ta ca to skole timer.

Det er frivillig å være med og skolen samt elevene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom skolen/elevene trekker seg vil all innsamlede data om skolen/elevene bli makulert. Den innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 30.juni.2014.

Med muntlig avtale sender vi herved et samtykke skjema til ledelsen. Alle elevene og foreldre er informert og vi har mottatt samtykke skjema fra alle elevene.

Hvis det er noe dere i ledelsen lurer på kan dere ringe på Aina Nordgård mob: 93456827 eller Trude Haugland mob:91889287, eller sende en e-post, aina@ainalundby.com eller trudeh@dnbh.no. Dere kan også kontakte vår veileder Hilde Hiim ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Signatur av ledelsen ved Jessheim vgs

Prosjektansvarlig:

Aina Nordgård
Øvre Kjellerstuveien 6
2007 Kjeller

Trude Haugland
Hølandsgt 22 B
0655 Oslo

Vedlegg 2

Plan for aksjon 1. Undervisning 60 minutter jazzdans med elevinformanter.

Oppvarming 1 – Trude-Musikk: Kaci Brown "My Baby". Elementer: Pust, strekk, plie, strekk, å turn.

- 1 pos parallell. Strekk armer ut/opp-kurve ned i plie, hender foldet foran kropp skyt rygg. Samme m/armer inntil kropp, samme med step til side.
- Step til side hofte, skulder, så med armsving. Skulder og arm H så V på stedet, evt hofter.
- Sving armer med sparrel med gå turn.
- Dyp plie i 2 pos fra side til side, så med gå gå, gå til H evt. med turn og sidestrekk.
- Sette sammen sving arm gå tur med sidestrekk.

Oppvarming 2 – Aina - Musikk: Michael Jackson "Working Day and Night"

- 1 posisjon parallell, bevegelse med kroppsdelen skuldre, hofte, sparrel torso.
- Så 2 posisjon plie opp med hofter fra side til side.
- Pas de bourre rett frontalt, så til pas det bourre til hjørnene.
- Flick H og V, sette etter hvert sammen med pas de bourre.
- Gå hofte isolasjon x 2 til hver side, videre slide gå med hofte fokus.
- Chasse ball change til hver side med enkle armer.
- Klapp tramp H b klapp, samme V, 4 x frem og samme 4 x bak.

Over gulv 1 – Trude - Musikk: Swing Kids "Sing Sing Sing"

- Gå sakte på 1/2 tå H+V side – Så gå sakte H+V, gå fort (chasse) H+V inntil. Begge sider.
- Pas de bourre H +V x 2, så tramp/klapp H,VH,V.
- Gå sidelengs, to x H b frem, samme V ben frem, twist ben/heler frem, armer opp og ned.

Over gulv 2 – Aina - Musikk: Michael Bubble "Everything"

- Gå 4 skritt rundt til H, så gå 4 skritt til V uten turn.
- Gå til hver side med fokus på skyv hoften til siden.
- Gå H, V – step H og H arm opp, drop ned langst H side ned i plie H ben, V ben i passe.

Kombinasjon – Aina/Trude - Musikk:" Fly Me To The Moon"

2 x 8 intro. Finne sin plass på gulvet egne trinn.

Gå sakte H så X V foran til H 1-4, gå fort til H med HVH sett V inntil 5-8. Gå turn til V side 1-4.

Slide ut til H, sett sammen 2 x 5-8 fokus armer, slide sakte til V med chasse 2 x 1-8 med hofte,

Jazz square VHV ben sett inntil 1-4, jenter twist ned, gutter gå rundt seg selv eller jenten 5-8,

Flick h x foran V, flick H til H, pas de bourre, samme V ben, 2 x 2x8. Touch H ben, step H ben ut H, samme V ben, 4 x 1-8, jenter "kiss me" sleng kyss 1-4, gå rundt seg selv 5-8.

Jenter Plie opp skift vekt, hofte med arm H så V opp/ ned, gutter knips HVHV, 1-8, H ball change foran V ben videre chasse til H, + V ben x foran H, samme snu front start med H ben til punkt 4. 3x8.

4 x flick ball change med H ben punkt 3 V hjørnet 1-8, twist frem vri heler frem, armer opp 1-4, samme men armer går ned sett sammen 1-8. Slide bakover H, chasse 1-4, samme V chasse 5-8, 2 x turn til H med ben i plie 1-8, snurr med armer helikopter, individuelt, stå front 1-8.

Chasse stort til H så V 1-8, 4 x løft til passe arm opp ned, HVHV 1-8, step ut H, turn sett sammen 1-8.

Impro individuelt 5-8

Start fra topp til og med jazz square. 1-8 Tramp H klapp, samme V x 2, 1-8 Chasse bak H, chasse bak V x 2. Igjen 1-8 Tramp H klapp, samme V x 2, 1-8 Chasse bak H, chasse bak V x 2.

Snurr individuelt finn partner, avslutt i sine egne posisjoner.

Vedlegg 3.

Observasjon onsdag 13.mars. Release teknikk.

Tema	Hva skal observeres	Tolkning av det som observeres
Pedagogens mening skaper mening for eleven.	Hvordan undervisningen gir eleven mening . - Eleven opplever mening og forståelse i det som vises og forklares av pedagogen.	Hvordan kommunikasjonen mellom pedagog og elev oppfattes. Er det en positiv atmosfære? Stilles det spørsmål? Hvilke spørsmål stilles? Hvordan inspireres eleven?
Pedagogens identitet påvirker eleven.	Hvordan er pedagogens identitet er synlig i innhold, metode, kommunikasjon. Valg av innhold, musikk, formidling, metode.	Hva er viktig for pedagogen Hva fremmer pedagogen i undervisningen.
Pedagogens bruk av felleskap .	Hvordan ivaretar pedagogen praksisfellesskapet i sin undervisning? Grupper, elev og elev, pedagog og elev osv.	Gir rom for refleksjon i handling. Gir rom for refleksjon av handling. Hvilke relasjoner skjer gjennom undervisningen.
Pedagogen og eleven i praksis . Helhetlige bildet.	Pedagogens valg av opplæringsstrategier to hovedformer: - Formidlingspreget/Tradisjonell danseundervisning - Opplevelsesbasert. Pedagogens valg av formidling: - fysisk, verbal, visuell formidling. Valg av korreksjoner feedback, ris og ros.	Opplæringsformer/innlærings: Command: imitasjon, herming, alle. Practice: øving på noe som er lært. Reciprocal: arbeid to og to, en utfører og en observerer og gir tilbakemelding Self-check: individuelt arbeid med sin utførelse og feedback Inclusive: velger selv vanskelighetsnivå Guided: analysere utførelse etter guiding Divergent: oppgave løsning i felleskap. Cuing: gir elev påminnelse hva, når, hvor.

Vedlegg 4.

Tema	Veiledende spørsmål
Hva er pedagogens bakgrunn, førforståelse, interesser.	Kan du fortelle litt om din bakgrunn.
Hva er viktig rundt undervisningen for pedagogen?	Hva ser du er viktig for deg i din yrkespraksis? Hva legger du i begrepet dansepedagogens rolle?
Hvilken mening skaper pedagogen for eleven i undervisningen.	Hvordan mener du at du påvirker elevenes opplæring og utvikling?
Pedagogens bevissthet rundt sine valg i undervisningen.	Hva legger du i begrepet opplæringsstrategi? Hva mener du er opplæringsstrategier du benytter?
Pedagogens bevissthet rundt bruk av opplæringsstrategier.	Hvor bevisst er du på disse strategiene, hvordan du bruker de? Hvordan følger du opp elevenes reaksjoner på det du formidler?

Vedlegg 5

Plan for aksjon 3. Undervisning 60 minutter jazzdans med elevinformanter.

1. Musikk: "Shakatakadoodub" Kruger & Dorfmeister. 7 min. Musikk: Hybrid, "Salt" 7 min
Strategi og hensikt: Bruk av rom. Elevens egen bevissthet over sin kropp i relasjon til andre.

- Finn en plass i rommet, bevissthet, se seg selv og andre. 2 min.
- Gå rundt, kjenn pust, kontakt med gulv, gå i eget tempo, bevisst på de rundt deg.
- Smelt ned på gulv. Kjenne gulve med rygg, fokus på rygg.
- Opp av gulvet med fokus på rygg og torso. Gå med fokus på torso rygg, kurver. Grov deling gulv, midt plan høyt oppe. Fra stående ned på gulv og opp fra gulv.

2. Musikk: Musikk: Timberland, "Body Count" 5 min

Strategi: tradisjonell form, følg meg metode.

- Isolasjon, hode, skuldre, bryst og hofter
- Bounce i 2 pos med chasse.
- Flick flick pas de bourre med variasjoner hopp og spark.
- Gå gå, gå pose hofte, med og uten turn.

Halvveis mot slutten av øvelsen stiller pedagogen seg i midten av gruppen samme vei som elevene og blir enda mer en del av gruppen men fremdeles som i lederrollen.

3. Musikk: "Lifeline", Imogen Heap, The foundation, "Thievery cooperation", 11 min

Strategi: Partner arbeid, kreativ arbeid, med musikk i bakgrunnen.

- Rygg og torso med partner
- Fokus bruk av vekt og loft av partner Kjenne vekten på hverandre
- Siste element de skal ha en relasjon/kontakt med hverandre.

4. **Over gulv.** Musikk: Britney Spears "my prerogative" – Janet Jackson "rytme nation"

Strategi: Over gulv, trinn hentet fra kombinasjon.

walks, med intrikat trinn, med pas de bourre, isolasjon, og bruk av plie, hopp.

- Walks frem, 4 frem og 4 bak, gå rundt med pos. V seig, h rask, V ned rull rundt, opp.

5. **Kombinasjon** - Musikk: Jessie Jay, "Do it like a dude".

Strategi: gjøre trinn sammensatt, og deres kreative oppgave.

Øvelse 5: Kombinasjon, Trinn fra tidligere i klassen satt sammen.

intro 2 x 8 (sakte), siste 1-8, gå inn

SPØRSMÅL i samtalen.

- Skriv ned to opplevelser som har gjort inntrykk på deg, positivt/negativt.
- Når opplever du at du danser alene/sammen med noen, får **energi** fra andre.
- Hvordan vil du forklare **mestringsglede**, hva betyr det for deg.
- Hva er **god** danseundervisning for deg?
- **Har du lært noe** i dag? Kan du bruke det videre i noe.

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hilde Hiim
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 24.09.2013

Vår ref: 35057 MBY/LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.08.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå 19.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35057	<i>Undervisningskunst/undervisningsmagi - Jeg ser hva dansepedagogen gjør og hører hva hun sier, men forstår ikke helt hva hun mener jeg skal utføre eller tenke</i>
Daglig ansvarlig	Hilde Hiim
Student	Trude Hugland

Det fremgår at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er påbegynt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsforskriften § 7-27.

Kommentar/vurdering

Vi viser til telefonsamtale med prosjektmedarbeider, Aina Nordgård 19.09.2013. Prosjektet er, etter forståelse, meldt inn som en internasjonal multisenterstudie fordi datainnsamling ble gjort både ved en videregående skole i Norge og ved en skole i Danmark. I telefonsamtalen ble det imidlertid avklart at personidentifiserende opplysninger ikke utleveres.

Data er samlet inn gjennom intervju og deltakende observasjoner, i tillegg til at det er gjort videoopptak av danseundervisning.

Det er innhentet skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07, kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 61 53, solvi.anderssen@uit.no

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hilde Hiim
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 04.10.2013

Vår ref: 35057 MBY/LR

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE

Vi viser til telefonsamtale 04.10.2013 angående prosjektet:

35057

*Undervisningskunst/undervisningsmagi - Jeg ser hva dansepedagogen
gjør og hører hva hun sier, men forstår ikke helt hva hun mener jeg
skal utføre eller tenke*

Personvernombudet for forskning bekrefter med dette at tilrådingen datert, 24.09.2013, gjelder både Trude Haugland og Aina Nordgård.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Kopi: Aina Nordgård, Øvre Kjellerstuvei 6, 2007 KJELLER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 53. solvi.anderssen@uit.no