

«Når noko rart blir naturleg» Ungdomsskuleelevar si oppleving med deltaking i eit kunstnarisk danseprosjekt.

Reidun Nerhus Fretland

ABSTRACT

In this article, the focus is on creative dance in school, democratic teaching and co-determination. Teaching dance in Norway has a low standing and corresponds to a small fraction of the curriculum's intentions and goals. However, research indicates that students have a desire for greater involvement. The study, therefore, investigates what happens when secondary school students participate in an artistic dance project led by professional dance instructors. The students were expected to be active participants in the creation and performance of dance art. There was a particular focus on whether the students experienced co-determination, whether the pedagogical approach could be characterised as democratic teaching as well as what this meant for the students' learning in the process. The methodological approach was qualitative, comprising personal interviews with 17 students who participated in the project. The analysis shows that most students had little experience with creative dance prior to the start of the project. They experienced the project as «strange and unusual» at first and «natural, fun and educational» thereafter. All students experienced co-determination. The dance project can be an example of democratic teaching, whereby students express an enhanced sense of opinion and attitude towards dance as an art form. It also indicates a possible way in which to realize the curriculum's goals and intentions regarding dance as creative and aesthetic expression.

SAMANDRAG

I denne artikkelen blir det sett fokus på skapande dans i skulen, demokratisk undervisning og medbestemmelse. Danseundervisninga i Noreg står svakt og samsvarar i liten grad med læreplanen sine intensjonar og mål. Forsking syner at elevane ynskjer større medverknad. Studien undersøker kva som skjer når ungdomsskuleelevar deltek i eit kunstnarisk danseprosjekt leia av profesjonelle danseinstruktørar. Elevane skulle vere aktive deltakarar i skaping og framføring av dansekunst. Det vart særleg sett fokus på elevane si oppleving av medbestemmelse, om den pedagogiske tilnærminga illustrere ei demokratisk undervisning og kva dette kan bety for elevane si læring i prosessen. Metodologisk tilnærming var kvalitativ og det var gjennomført personlege intervju med 17 elevar som deltok i prosjektet. Analysen viser at dei fleste elevane hadde liten erfaring med skapande dans før prosjektet starta. Dei opplevde opplegget som «rart og uvanleg» i starten, men etter kvart «naturleg, kjekt og lærerikt». Alle elevane opplevde medbestemmelse. Danseprosjektet kan vere eit eksempel på demokratisk undervisning der elevane uttrykte ei forsterka meining og haldning til dans som kunstform. Det kan og syne ein måte å realisere læreplanens mål og intensjonar med dans som skapande og estetisk uttrykk.

«Når noko rart blir naturleg» Ungdomsskuleelevar si oppleving med deltaking i eit kunstnarisk danseprosjekt.

Reidun Nerhus Fretland

Introduksjon

Å danse har vore ein viktig menneskeleg måte å uttrykke seg på og dans er i dag eit stort forskingsfelt med mange genre og uttryksformer, både innan det kunstnarlege og det pedagogiske feltet (Østern 2010, 2015). Dans har også vore ein del av norske læreplanar i snart 80 år. Først i kroppsøvningsfaget med Normalplanen i 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1939) og seinare også i musikkfaget med Mønsterplanen i 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974). Dersom dagens læreplan blir realisert i skulen, vil det innebære at elevane opplever lærings situasjonar med dans både som kultur- og aktivitetsform, og dans som skapande og estetisk uttrykk (KD 2006; KD 2015). Forsking på kroppsøvningsfaget viser derimot at dette ikkje er tilfelle og at dans i skulen ikkje blir prioritert i tråd med læreplanen (Berggraf-Jacobsen 2003; Karlsen 2014; Moen et.al. 2015; Arnesen et.al. 2017; Rustad 2017). Dans blir sett på som lite viktig samanlikna med andre aktivitetar i faget. Ei forklaring som går att i forskinga er at lærarane har mangelfull kompetanse til å undervise elevar i dans. Moen et.al (2015) hevdar elevane, når dei får spørsmål om det, ynskjer meir dans enn det dei opplever å få. Elevane opplever dei kan kome med ynskjer, men at læraren i stor grad bestemmer innhaldet i kroppsøvingstimane. Ynskja og meiningane til elevane ser ut til å påverke lærarane sine val av undervisningsinnhald i liten grad, i følgje Moen. Slike haldningar til elevars medbestemmelse er ikkje i tråd med opplærings verdigrunnlag, som mellom anna seiar at: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.» I forhold til opplevd demokrati i

praksis står det vidare at: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (KD 2017). Med andre ord indikerer funn hos Moen et.al (2015) at elevane opplever mangel på medbestemmelse i praksis.

Mangel på samsvar mellom læreplan og praksis, både når det gjeld undervisning i dans og elevars rett til medbestemmelse utgjør mitt springbrett for denne artikkelens tema som handlar om skapande dans i skulen, demokratisk undervisning og medbestemmelse. I følgje Engelsrud (2010) og Rustad (2017) vil det å lærer barn og unge om og i dans krevje at det blir gitt tid nok til å «vere i dansen» for at opplevinga også skal medføre læring og eigarskap. Vidare vil dansefagleg kompetanse hos undervisaren være viktig, slik Mattson (2016) tydeleg viser i si avhandling. I Mattsons prosjekt blir elevar undervist av lærarar som har gjennomgått opplæring av profesjonelle dansarar. Casen som denne artikkelen bygger på undersøker elevars erfaring frå danseprosjektet *UNG 2016* der profesjonelle, og ikkje lærarar, planla og gjennomførte undervisninga, men der samarbeidet med skulen og lærarane var vesentleg.

Presentasjon av UNG 2016

UNG 2016 er eit samarbeidsprosjekt mellom Sogn og Fjordane Teater (SoFt), Den Kulturelle Skulesekken (DKS) og norske grunnskular i fylket Sogn og Fjordane. Prosjektet vart gjennomført ved seks ulike skular våren 2016. I løpet av ei veke på kvar skule, skulle det utarbeidast seks ulike danseforestillinger med framsyning på det lokale kulturhuset laurdagen. Eit kunstnarisk team, leia av ein koreograf og fem profesjonelle dansekunstnarar, hadde ansvar

for innhaldet i prosjektet. Skulane la til rette for førebuingarbeidet på skulen, medan SoFt tok seg av det praktiske knytt til danseførestillinga. I invitasjonen til skulane skriv SoFt og DKS at dei gjennom prosjektet: «...ynsker at born og unge ikkje berre skal vere tilskodarar, men aktive deltakarar, at dei skal skape kunst og sjølve vere utøvarar og aktørar». Teamleiaren uttrykte at målet ikkje var å innstudere etterlikningar av koreograferte danserørslar, men oppmuntre elevane til å improvisere og utvikle sine individuelle og ekspressive rørslar. Når eleven hadde utvikla eit «dansemateriale» skulle uttrykka settast saman til ei ferdig danseførestilling i eit samarbeid mellom elevar og dei profesjonelle dansarane. Deltakarane i prosjektet var ungdomsskuleelevar og omfanget innebar mellom anna at ordinær undervisning vart erstatta med deltaking i danseprosjektet heile skuleveka. I tillegg skulle ein fridag nyttast. Det å ha berre dans på timeplanen seks dagar i strekk, var unikt i Sogn og Fjordane og kanskje i norsk skulesamanheng for øvrig. Tilsvarende unikt var det at seks profesjonelle dansekunstnarar jobba saman med elevane heile tida.

Med dette som utgangspunkt vart det interessant å undersøke kva erfaringar ungdomsskuleelevar uttrykte ved å delta i eit danseprosjekt der dei var aktivt med for å skape ei danseførestilling. Eg var særleg interessert i å stille spørsmål ved kva elevane opplevde. Særleg har eg med meg omgrep som medbestemmelse (jfr. innleiinga), og om prosessen med å skape danseførestillinga, ut frå ei pedagogisk tilnærming, kan seiast å illustrere demokratisk undervisning. I tillegg er det interessant å finne ut meir om korleis elevane uttrykker seg om skapande dans og kva deltaking i danseprosjektet betydde for dei. Forskingsspørsmåla er:

- Korleis opplevde elevane det å delta i danseprosjektet UNG 2016?
- Kva kan elevanes læring fortelje om betydning av medbestemmelse?

Artikkelen er strukturert i fire delar. Først eit teoretisk rammeverk og forskning som omhandlar skapande dans i skulen, samt demokratisk undervisning og medbestemmelse. Andre del tek føre seg den kvalitative metoden som er nytta, før del tre presenterer og diskuterer resultata opp mot den teoretisk tilnærming. Til slutt oppsummerar eg artikkelens svar på forskningsspørsmåla.

Skapande dans i skulen

Å skape dans, og ikkje kun reprodusere andre sine (ferdige) dansar, er ein del av den grunnleggjande danseopplæringa i skulen, slik Glad (2012:65) formulerar at dans «...må være et bredt sammensatt kunst- og kulturfag...» der elevane skal få erfare og oppleve både det å skape og gjenskape dans. Sidan *UNG 2016* er eit kunstnarisk prosjekt, er denne artikkel avgrensa til å omhandle det å skape dans.

Robinson (2006) hevdar at utdanningssystem jamt over er basert på det same hierarkiet av skulefag, der matematikk og språk er på toppen, så humaniora, før kunstfaga på botn. Han hevdar vidare at kunst og musikk vanlegvis har høgare status i skulen enn drama og dans. Bamford (2012) viser i sin rapport, som mellom anna har med ei kartlegging av situasjonen for kunst- og kulturoplæringa i Norge, at skulen si prioritering av basisfaga, matematikk og språk, har auka. Fokus på estetiske fag er redusert og dans er særleg dårleg ivaretatt i grunnskulen.

I følgje to internasjonale studiar som omtalar skapande dans i skulen (Mattsson 2016; Steinberg og Steinberg 2016) viser deira empiriske undersøkingar med fokus på skapande dans i kroppsøvningsfaget i grunnskulen, at det eksisterer lite kunnskap om feltet både når det gjeld innhald og omfang. Begge har funn som viser at ei meir elevsentrert lærarrolle er vesentleg for at elevane skal føle seg trygge og våge å utforske og uttrykke seg gjennom dans. Når læraren underviser på ein måte der vedkomande er merksam på elevane sine menningar og behov og tek omsyn



Foto: Frode Fretland

til desse i si danseundervisning, likar majoriteten av elevar det å skape dans. I deira forskning kjem ei pedagogisk tilnærming som praktiserer demokratisk undervisning til syne, noko som står i kontrast til det Moen et.al (2015) fann ut gjaldt norske forhold. I den demokratiske tilnærminga som ein kan sjå att hos Mattson (2016) vert betydinga av den sosiale konteksten og samhandling mellom individ og omgjevnad trekt fram. I forhold til betydinga av trygghet i rommet viste det seg for eksempel at det å dempe lyset var viktig for at eleven skulle våge å utfolde seg i dansen. Musikkbruk var ei anna erfaring. Her viste det seg at kjent musikk for elevane skapte reproduksjon av rørsler, medan ukjent musikk medførte større variasjon og utforsking. Ved å endre lærarrolla, vart lærarane i Mattsons pedagogiske intervensjon merksame på elevane som vanlegvis ikkje er så synlege i faget, noko som hadde stor betydning for læringsmiljøet. I Steinberg og Steinberg sin studie (2016) tok lærarane omsyn til elevanes følelsar i tilrettelegginga av undervisninga. For eksempel fungerte det best for elevane dersom dei fekk bestemme samarbeidspartnara sjølv og om dei fekk nytte eigne idear til rørsler ved visning for andre. Dette vart teke omsyn til og syner dermed ei demokratisk tilnærming i

den skapande danseundervisninga. Vidare vart det lagt vekt på å unngå negativ tilbakemelding frå medelevar, då det virka hemmande på elevanes skaparevne og vilje til å vise fram det dei hadde laga.

Sjølv om skapande dans er dårleg ivaretatt i grunnskulen er det likefullt noko elevane skal få opplæring i, ifølge ulike deler av den nasjonale læreplanens intensjonar og mål. I den overordna delen av læreplanverket er ikkje dans spesifikt nemnt, men vil ha, slik eg ser det, nær samanheng med opplæringas verdigrunnlag. Der står det mellom anna at: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang...» og «Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling.» (KD 2017). Den skapande dimensjonen kjem og fram i formåla i både læreplanen for musikk og i kroppsøving, der dans blir omtala som ein sentral del av faga. Medan den samla kompetansen i musikk skal «...utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker...» står det i formålet til kroppsøving at faget skal «...

medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen.» og at faget «...stimulerer til eksperimentering og kreativ utfolding». Som eksempel på kompetansemål som inkluderer skapande dans i desse faga står det etter 10. trinn at «Mål for opplæringa er at elevane skal kunne...», «skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter» (i musikk) og «trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med andre medelevar skape enkle dansekomposisjonar» (i kroppsøving). I tillegg kan elevar som tek valfaget Sal og scene møte skapande dans også der (KD 2006; KD 2015). Skapande dans er altså noko alle elevar skal få opplæring i ut frå læreplanen, men den spesifiserer ikkje noko i høve omfang. Studien til Arnesen et.al. (2017) rangerer mellom anna tidsbruk til ulike aktivitetar i kroppsøving der det å lage sine egne dansar er ein av dei. Tidsbruken til denne aktiviteten er såpass liten (2,4 timar pr. år), at elevane ikkje får nok tid til å utvikle denne kompetansen. Rustad (2017) argumenterer for ein læreplan som er tydelegare og meir spesifikk både i innhald og omfang dersom danseinnhaldet skal bli mindre tilfeldig.

Utanom læreplanen er Den Kulturelle skulesekken (DKS) eit tiltak som bringer skapande dans inn i norsk skule. DKS har vore ein del av styresmaktene sin kulturelle politikk sidan 2001 og er ei nasjonal satsing der kultur- og utdanningssektoren samarbeider for at alle elevar skal få møte profesjonell kunst og kultur. I følge Christophersen og Breivik (2013) skal DKS først og fremst vere for elevane og skal bidra til å realisere læringsmål i skulen. Samtidig har DKS mange aktørar som kan ha ulike oppfatningar og meiningar om kva DKS skal vere. Dette medfører utfordringar som krev samarbeid og forståing på tvers av pedagogiske og kunstnariske perspektiv (Heian, Haugseve og Hylland 2016). Undersøkingar som belyser elevane sine reaksjonar og syn på DKS sine tilbod (Bamford 2012; Collard 2014; Heian, Haugseve og Hylland 2016), syner mellom anna

at elevane er positive til besøk frå DKS, men mange synes opplegga kan vere «merkelege». Elevane ynskjer å vere meir deltakande og i større grad påverke innhaldet. Heian, Haugseve og Hylland (2016:40) si brukarundersøking av DKS for ungdomstrinnet i Buskerud viser mellom anna at: «Flere elevgrupper etterlyser et scenekunsttilbud innenfor dans». I regi av DKS arrangerte Collard (2014) workshops for å finne ut ungdomars meiningar og reaksjonar på ulike kulturelle aktivitetar. DKS viser her vilje til å høyre på elevanes ynskjer for deira tilbod. Dette kan seiast å vere i tråd med ein demokratisk praksis som ein og ser att i danseprosjektet *UNG 2016*.

Demokratisk undervisning og medbestemmelse

Demokratiet står sterkt som politisk styresett i Noreg og vert også sett på som ein fundamental verdi både i samfunnet og skulen. Det er forankra i nasjonale styringsdokument og kjem til uttrykk i ulike former og på ulike nivå. I skulesamanheng kan det i følge Arneberg og Overland (2013) vere ein undervisningsmåte eller eit emne i seg sjølv. Det kan også vere ein forpliktande måte å styre og utvikle skulen på som organisasjon og synleggjere skulen sin plass i demokratiet. Kva betyr det å realisere demokrati som ein undervisningsmåte? Ei slik pedagogisk tilnærming som skal fungere demokratisk er sentralt i John Dewey sin filosofi (1916/1944). Han framhevar at demokrati er ein måte å leve og erfare verda på snarare enn ei styreform. Ut frå eit elevperspektiv må eleven dermed få høve til å leve og lære gjennom egne erfaringar. Samfunnet og fellesskapet er også viktig, ikkje berre som utgangspunkt for personlig utvikling, men for utvikling av demokratiske haldningar og verdiar i skulekvardagen.

Danseundervisning kan bidra til utvikling av demokrati, fordi demokratiske ideal involverer eit mangfald av ulike røyster og ulikskapar (Blumenfeld-Jones 2009).

Kahlich (2001:94) hevdar:

«...perhaps more than any discipline dance can define and support the democratic process at the deepest level. Argument for this is that the body is a social phenomenon and that one of the principles of democracy is the rights and necessity, for groups and individuals to communicate and work together.»

Leaf og Ngo (2017) argumenterer for ei demokratisk tilnærming til danseundervisning og hevdar elevar har mykje å lære av kvarandre dersom ein løysar opp den tradisjonelle lærarstyrde undervisningspraksisen. I forhold til danseundervisning framhevar deira studie viktigheita av å anerkjenne ulike meiningar og den levde erfaringa som kjem til syne i undervisningssituasjonen. Frichtel (2017:44) fremjar i tillegg ei aktiv lærarrolle ved at læraren dansar saman med elevane, stiller spørsmål og legg til rette for at også elevane tek på seg ansvar og leiarskap. «Such a teaching practice embodies constructivist, critical and transformative pedagogical values of democracy, individual empowerment, and community participation...».

Medbestemmelse er slik sett ein sentral komponent i demokratisk undervisning der det at elevane deltek aktivt er viktig for deira læringsutbytte. Aktiv deltaking inneber å involvere og engasjere seg for å oppleve meining i læringsprosessen og for å oppleve eigarskap til eiga deltaking og læring. Slik fleire forskarar peikar på krev dette ein støttande og aksepterande lærar som anerkjenner elevar sine tankar og idear (Solhaug 2005; Christensen og Ulleberg 2013). Det å skape god dialog og kompetent klasseleiing vil bidra til opplevd medbestemmelse og opplevinga av å påverke lærings situasjonen, noko som i praksis ikkje alltid er enkelt å oppnå. Solhaug (2005:225) hevdar det er frustrasjon blant lærarar fordi dei opplever at «...elevmedvirkning kommer

i konflikt med deres oppfatning av lærerrollen, læreplanenes krav og elevenes manglende interesse for å delta.». Når det gjeld elevane si oppfatning, viser det seg at dei i liten grad opplever å få vere med og bestemme innhald og arbeidsformer, men at dei ynskjer å bestemme meir (Arneberg og Overland 2013; Moen et.al 2015). Christensen og Ulleberg (2013:16) hevdar at elevane sine bidrag og deltaking er «... undervurdert og utnyttet.». Med andre ord må både elevar og lærarar ta ansvar om ein skal oppnå god demokratisk undervisning.

Dersom både lærar og medelevar anerkjenner kvarandre sine idear, tankar, følelsar og meiningar, kan det hjelpe elevane si evne til å forstå seg sjølv og andre (Solhaug 2005; Christensen og Ulleberg 2013; Leaf og Ngo 2017). Gjennom medbestemmelse i skapande dansearbeid kan dette gi elevane mulighet til å utvikle sjølvtilitt både som skapar og dansar. Cone (2009) hevdar at det å gi barn mulighet til å utforske og oppdage korleis dei kan skape ut frå egne idear er noko av det viktigaste ein kan lære vekk. Ho poengterer at barn treng fridom til å kunne bevege seg på sin eigen måte og det krev ein lærar og eit læringsmiljø som klarer å gi støtte utan å kome med unødvendige kommentarar som går på person framfor det danseriske. Det vil i tilfelle kunne gå utover sjølvtilitt og lysta til å vise fram, slik Steinberg og Steinberg påpeikar (2017). I følge Leonard (2014) opplever elevar eigarskap i eiga deltaking når dei får fridom til å skape egne bevegelsar i staden for å repetere andre sine handlingar, eller bli instruert i kva og korleis. Interaksjon med andre i skapande dansearbeid er ifølge Leonard (ibid) ein nøkkel til utvikling av ferdigheiter og auke fellesskapsfølelsen mellom elevar. Desse perspektiva tek eg med vidare til dei metodiske vala i undersøkinga.

Metode

For å få belyse problemstillinga valte eg ei kvalitativ tilnærming med personlege intervju. Informantane

var ungdomsskuleelvar frå ein av skulane som deltok i «UNG 2016». Val av skule hadde primært praktiske grunnar og elevane vart kontakta via ein lærar. Totalt 43 elevar, som hadde «Sal og scene» som valfag, hadde takka ja til å delta i prosjektet og 17 av desse stilte til intervju. Det var 12 jenter og seks gutar frå 8.-10. trinn (13-16 år).

Eg la vekt på å skape samspel og dialog i intervjusituasjonen og opplevde det som ein viktig føresetnad for elevens muligheter til å uttrykke seg om si oppleving av deltaking i danseprosjektet, (Kvale og Brinkmann 2015). Eg var oppteken av å gi deira oppleving størst mogleg merksemd og på førehand vere godt informert om prosjektets intensjon og prosess. Både ut frå intervjusituasjonen og det transkriberte materialet vurderte eg stemninga under intervjuet som god. Dei fleste elevane fortalte ivrig om si oppleving og gav uttrykk for at dei hadde mykje å seie, og at deltaking i prosjektet var meningsfullt for dei.

Intervjuet vart gjennomført omkring ein månad etter prosjektlutt. Digital lydopptakar vart nytta. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og forskningsetiske retningslinjer som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvens er blitt overheldt gjennomgåande i alle ledd av studien (Kvale og Brinkmann 2015). Alle intervjuet er gjennomført og transkribert av artikkelforfattar.

Analysearbeidet er forankra i ein hermeneutisk forskingstradisjon, der enkelte elevutsegn er tolka i lys av materialet som heilskap. Empirien vart organisert tematisk og kronologisk i tråd med forskingsspørsmåla. Analysen tok utgangspunkt i tre hovudperspektiv: 1) elevane sine utsegn om eige forhold til dans før prosjektet, 2) oppleving av deltaking i prosjektet med fokus på demokratisk undervisning og medbestemmelse, og 3) elevane si erfaring etter prosjektet. Med utgangspunkt i desse vart det gjort ei tematisk analyse av intervjuet, der ulike utsegn innafor kvart tema vart samanlikna, sortert og vurdert ut frå relevans for problemstilling.

Ei avgrensing ved utvalet er at det kun var elevar frå ein skule og elevane valte sjølv å delta i prosjektet. Det er såleis grunn til å tru at dei som deltok likte dans frå før av. Resultata ville kunne representert større variasjon og breidde dersom deltakinga ikkje var valfri, eller om eg hadde gjennomført intervju med elevar frå fleire skular. Eg nyttar den same tematiske tredelinga i resultat og diskusjonsdelen under. Alle sitat er tilpassa eit nynorsk skriftspråk. Kvar sitatet er henta frå kjem fram i parentes. For eksempel betyr (10J9) intervju nummer10, jente, 9.trinn. «G» betyr gut.

Resultat og diskusjon

Elevanes danseerfaring før prosjektet

Alle elevane svarte positivt på spørsmål om deltaking i prosjektet og dei fleste likte å danse. Mange hadde danseerfaring frå den lokale danseverkstaden der instruktørane var ungdomar som hadde gått på dansekurs. Mange dansa heime og då for det meste på romma sine. På spørsmål om kva type dans dei hadde erfaring med og likte best, vart hiphop ofte nemnt. Mange elevar gav uttrykk for at dei først og fremst herma etter andre når dei dansa. Nokre elevar lagde dansar sjølv, men då handla det mest om å finne på trinn og meistre desse. Det å uttrykke seg gjennom dans hadde liten fokus og berre nokre få hadde erfaring med dans som uttrykksform. Det same inntrykket ga dei som sa dei hadde vore med å lage dans i kroppsøving- eller musikktilmar. Ingen uttrykte noko som kan tolkast som at der var nokon dansefagleg fokus. I det heile sa dei fleste at dei berre hadde hatt «litt dans på skulen». Elevens svar om omfanget av dans på skulen samsvarar med forsking som viser dansen sin svake posisjon i skulen og at læreplanens mål i liten grad blir nådd (Berggraf-Jacobsen 2003; Bamford 2012; Karlsen 2014; Moen et.al. 2015; Arnesen et.al. 2017; Rustad 2017). Når det gjeld erfaring med å vere publikum såg mange på dans i ulike samanhengar, men svært få kunne hugse

å ha sett dans som kunstform. Med andre ord var danseforma i prosjektet noko nytt for dei fleste elevane.

Elevanes erfaring frå deltaking i sjølve gjennomføringa av prosjektet

Elevane uttrykte at dei hadde fått mange nye erfaringar med måten å jobbe med dans på og dei brukte ord som; «rart», «spesielt», «merkelig», «ukjent», «snålt» for å beskrive korleis dei opplevde den første dagen. Her er elevanes svar på linje med forskning knytt til elevar sine reaksjonar på møte med DKS sine tilbod der dei opplevde ein del DKS-tilbod som «sære» og framande (Heian, Haugseve og Hylland 2016). Fyrsteinstrykket til elevane i prosjektet vart derimot moderert, slik ei av jentene sa: «...det blei meir og meir naturleg å gjere det utover i veka, sant.» (3J10). Ein gut uttrykte det slik:

«Eg tenkte at dette her var den raraste dansen eg nokosinne hadde sett. Det var liksom rare bevegelsar og stillinga og alt sånt, men til slutt blei det gøy då. Eg likte at det blei normalisert og at liksom ingen kritiserte rare bevegelsar og sånn.» (4G10).

Det kan sjå ut til prosjektet sitt omfang gav elevane tid til å venje seg til bevegelsar og uttrykk som først verka uvante, slik, som fleire sa «at noko rart vart naturleg». Vidare kjem det fram, både i sitatet ovanfor og i andre utsegn, at elevane hadde mange positive opplevingar denne veka og at dei følte seg trygge i møte med dansarane og opplevde støtte for eigne val. Cone (2009) er inne på noko av det same i sin studie når ho vektlegg det støttande læringsmiljøet som viktig i skapande dansearbeid.

I det skapande dansearbeidet jobba elevane av og til aleine, men oftast saman to eller tre. Dei fekk oppgåver som hadde retningslinjer, men vart oppmoda om å eksperimentere, utforske og danse på sin eigen måte. «Vi lagde det på en måte sjølv utan at vi egentleg visste det. Vi fekk berre beskjed om kva

vi skulle bruke og kva vi skulle gjere og så lagde vi liksom koreografien.» (1J18). «Spennande» var ei mykje nytta beskriving på denne måten å jobbe på. Rørslene måtte ikkje utførast heilt likt kvar gong og elevane vart fortalt det var viktig «å late som at det dei gjorde var det riktige uansett». Dette kom fram hos ei jente som etter å ha gjort ein feil «..følte at det som vart feil, vart betre enn det originale» (1J10) og ho sa «...det var ei veldig god oppleving, for då følte eg at eg lærte noko samtidig som eg hadde meistra noko.».

Ei anna jente sa at: «Viss du gjer litt feil så gjer jo ikkje det så veldig masse, for publikum veit jo ikkje kva du skal gjere liksom.» (15J8). Ho opplevde dette som ein fridom, noko ho likte godt. Dette viser at fridomen til å gjere eigne val kan utvikle sjølvtilitt når ein skaper og utøver dans (Steinberg og Steinberg 2016).

Som allereie nemnt var elevane sin medverknad som aktive og medskapande aktørar eit uttalt mål for danseprosjektet. På spørsmåla om elevane opplevde at dei fekk vere med å bestemme i prosessen og om dei hadde vore med å lage danseførestillinga svara alle eit klart JA. Majoriteten var tydelige i si verdsetjing av å medverke og ein gut uttrykte: «Eg meiner heile denne danseførestillinga eigentleg er ei blanding av alle meiningane til alle.» (4G10). Då ei jente sette ord på kva det var ho likte med å få lov til å bestemme så mykje sjølv, svara ho: «Det var kjekt og det var befriande» (8J9). Elevane uttrykte at dei opplevde seg som aktive aktørar gjennom heile prosessen og at dei opplevde eigarskap til deltakinga, slik også andre studiar viser at er vesentlig for ungdoms oppleving av å danse (Leonard 2014). Eg vil hevda at materialet indikerer at elevane opplevde ei demokratisk tilnærming til undervisninga, lik den Leaf og Ngo argumenterer for (2017).

Danseinstruktørane spelte ei sentral rolle og elevane gav dei mykje skryt. «Ho som instruerte var veldig flink instruktør og gjorde det på en måte som gjorde at det vart interessant for oss andre.» (2J10). Her kjem det fram at instruktørane klarte å involvere

og engasjere elevane. Dei vart i tillegg opplevd som morosame og konstruktive rettleiarar som gjekk aktivt inn i prosessen saman med elevane. Instruktørane vart med andre ord opplevd som gode pedagogar og formidlarar. Frichtel (2017) understøttar dette poenget når ho særleg er oppteken av å skape god danseundervisning gjennom ei aktiv lærarrolle som involverer elevane ved å stille spørsmål og gi dei ansvar. Ei aktiv lærarrolle kan med andre ord styrke både den enkelte elevs innflytelse og oppleving av deltaking i eit fellesskap og med det sjå elevane som ressursar i læringsarbeidet.

Rett etter danseførestillinga følte dei fleste elevane seg fornøgd, stolte og glade. Samtidig var det fleire som sa dei og syntes det var trist. Det var trist både fordi noko som hadde vore kjekt var over og fordi dei ikkje lenger fekk vere saman med instruktørane som dei likte så godt.

Elevanes erfaringar etter prosjektet

Ingen av elevane angra på at dei vart med på *UNG 2016*, snarare tvert om. Kun ein elev sa han ikkje ville vore med dersom sjansen bydde seg igjen. Dei andre gav uttrykk for at deltaking i prosjektet hadde utvikla seg til meningsfull erfaring og hadde influert deira haldning til dans som kunstform. Ein gut påstod at han fekk betre forståing for kva dans som kunstform kan vere. Kort tid etter prosjektet såg han dans på TV og tenkte:

«...det likna egentlig på den dansen vi gjorde. Sånne rare bevegelser som skulle formidle noko. Eg trur eg skjønnte litt meir kva dei gjorde i staden for berre å syns dei var rare.» (5G10).

Fleire uttrykte at det dei opplevde og lærte gjennom deltaking i prosjektet gav dei eit utvida syn på dans. Dette framhevar også Mattson (2016) i sin pedagogiske intervensjon når ho peikar på korleis elevane sitt syn på skapande dans endra seg i løpet av

ein kort intervensjonsperiode.

Elevane si endring dreiar seg ikkje berre om syn på dans. Den kan og dreie seg om opplevinga av seg sjølv. Mange sa dei nytta det dei lærte i andre samanhengar, enten på skulen eller danseverkstaden. Ei jente som dansar aktivt på fritida fortalte:

«Eg lærte meg sjølv litt betre å kjenne liksom. Eg lærte korleis kroppen min fungerer, korleis eg kan gjere bevegelser og sånne ting. Vi har hatt moderne i dansegruppa no og den er liksom litt annleis fordi eg tenkjer det er så mykje meir ein kan gjere enn det ein skulle tru.» (10J9)

Det at dans kunne vere noko meir enn det dei tidlegare hadde opplevd og erfart, vart nemnt av fleire. Ei anna jente sitt utsegn var ikkje berre på individnivå, men kan oppfattast som læring som oppstår i eit sosialt fellesskap med andre når ho sa «Det var ei veldig lærerik oppleving og så var det kjekt å vere med på eit litt større fellesskap.» (9J9). Fellesskapet vart og vektlagt som svært positivt av ein gut som begeistra uttalte: «Eg blei meir kjent med folk frå skulen min, frå forskjellige trinn.» (5G10). Utsegna speglar demokratiske ideal (Blumenfeld-Jones 2009) der individuell utvikling har skjedd i samhandling med andre (Kahlich 2011; Leonard 2014). Det var rom for at den enkelte elevs unike danseuttrykk fekk utvikle seg i ein sosial kontekst.

Oppsummering og konklusjon

DKS hevdar det kan vere utfordrande å produsere kunstmøter som tilfredsstillar både dei profesjonelle kunstnarane sine krav og involvere individuell aktivitet og dialog med barn og unge. Eksempla mine frå *UNG 2016* verkar å ha lykkast med å skape erfaring av det å «kunne danse» eller å ha stimulert til å danse som noko kroppen kan, for å referere til dansaren og filosofen Maxime Sheet-Johnstone (2009). Ho hevdar at alle kroppar har spesifikke

muligheter til bevegelse, som er lett mobiliserbare, slik elevane som deltok her har uttrykt. Sjølv om elevane som deltok hadde eit positivt forhold til dans og såg på opplegget som spennande også på førehand, gav sjølve gjennomføringa og prosessen med å vere saman nye innsikter i å vere skapande saman med medelevar og profesjonelle dansarar. Frå at dei brukte ord som «rart og uvanleg» i starten, vart det etterkvart «naturleg, kjekt og lærerikt». Resultata syner at alle opplevde medbestemmelse og eigarskap til eiga deltaking. Elevane følte seg fri til å danse på sin eigen måte i prosessen og dei var med å skape danseførestillinga i fellesskap med andre. Opplevinga av meining, og haldning til dans som kunstform, vart forsterka ifølgje elevane. Danseprosjektet kan dermed seiast å vere eit eksempel på korleis demokratisk undervisning kan gjerast og er ei synliggjerding av at både elevar og danseinstruktørar tok ansvar. Det er slik sett eit døme på eit prosjekt som bidreg til å realisera læreplanens mål og intensjonar med dans. Framgangsmåten gav muligheter og rom for eksperimentering og praktisering av demokratiske ideal. Elevane lærte gjennom egne erfaringar, noko som også eksemplifiserer Dewey (1916/1944) sin filosofi om å ikkje lære kun *om* demokratisk praksis, men *gjennom*!

Prosjektet belyser korleis eit større danseprosjekt som dette kan bidra til at elevar utviklar si forståing for skapande dans og dei lærer gjennom deltaking og samhandling. Ved hjelp av rettleiing frå kyndig dansefagleg kompetanse kunne elevane oppleve kvaliteten i og variasjonane i egne uttrykk og rørslemønster, og var sjølve med på å utvikle dette til ei førestilling. Med andre ord uttrykte elevane læring både *om* og *i* dans ved å delta i eit danseprosjekt, der dei erfarte ein demokratisk undervisningspraksis.

Eit spørsmål er korleis lærarar og skulen kan bygge vidare på slike erfaringar. Vil dans i skulen kunne tene på å drive i bolkar framfor små drypp no og då? Ei utfordring er fortsatt den dansefagleg

kompetanse til lærarane om ein tenkjer seg noko i den retninga. Her er det fleire spennande spørsmål som spring ut av denne forteljinga frå *UNG 2016*, og som stimulerer til framtidig forskning med tanke på dans i skulen.

Etterord

Til slutt ynskjer eg å rette ein stor takk til læraren som velvillig stilte opp for å rekruttere informantar og la til rette for logistikken i sjølve gjennomføringa av intervju.

Referansar

- Arneberg, Per og Overland, Bjørn. 2013. *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Arnesen, Trond Egil, Leirhaug, Petter Erik og Aadland Helga. 2017. Dans i kroppsøvingsfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol 1, 2017:47-60
- Bamford, Anne. 2012. Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: samandrag på norsk av kartlegginga *Arts and Cultural Education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Berggraf-Jacobsen, Einar. 2003. Dans i skolen – ønsket eller uønsket? *Kroppsøving*, 53(6):6-11
- Blumenfeld-Jones, Donald. 2009. Bodily-Kinesthetic Intelligence and Dance Education: Critique, Revision and Potentials for the Democratic Ideal. *Journal of Aesthetic Education*, 43(1):59-76
- Christensen, Hanne og Ulleberg, Inger (red). 2013. *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal
- Christophersen, Catharina og Breivik, Jan-Kåre. 2013. Den kulturelle skolesekken: Spørsmål og utfordringer. I: Breivik, Jan-Kåre og Christophersen, Catharina (red). 2013. *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet/Bergen: Fagbokforlaget
- Collard, Paul. 2014. *Student participation in The cultural rucksack. A study done by Creativity, Culture & Education*. Hefte utgitt av DKS
- Cone, Theresa P. 2009. Following Their Lead: Supporting Children's Ideas for Creating Dances. *Journal of Dance Education*, 9(3):81-89
- Dewey, John. 1916/1944. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The Free Press
- Engelsrud, Gunn. 2010. «To allow oneself to dance. . .» *Nordic Journal of Dance* 1:30-44
- Frichtel, Monica J. Cameron PhD. 2017. «We Were the Choreographers; the Dance Teacher Were the Helpers»: Student Perception of Learning in a Dance Outreach Program Interpreted Through a Lens of 21st-Century Skills. *Journal of Dance Education*, 17(2):43-52.
- Glad, Åse Løvset. 2012. *Dans på timeplanen*. Tell Forlag, 2. utgave.
- Heian, Mari T., Haugsevje, Åsne D. og Hylland, Ole Marius. 2016. *Kjent og kjært eller rart og scert? En kvalitativ brukerundersøkelse av DKS for ungdomsskoletrinnet i Buskerud*. Telemarksforskning: TF-rapport nr. 375
- Kahlich, Luke C. 2001. Dance Education and Democracy. *Journal of Dance Education*, 1(3):93-95
- Karlsen, Kristine Høeg. 2014. Feedback i dans: Et kvalitativt studium av mål og kriterier nyttig i danseundervisning i skolens grunnpoplæring i kroppsøving og musikk. *Nordic Journal of Dance* 7(1):36-49
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1939. Normalplan for byfolkeskolen. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet [KD] 2006. *Læreplan i musikk*. Henta frå: <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf> v
- Kunnskapsdepartementet [KD] 2015. *Læreplan i kroppsøving*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=KRO1-04>
- Kunnskapsdepartementet [KD] 2017. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnpoplæringen. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnpoplaringen.pdf>

- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Leaf, Betsy Maloney og Ngo, Bic. 2017. The Importance of «Downtime» for Democratic Dance Pedagogy: Insights from a Dance Program Serving Asian American Youth. *Journal of Dance Education*, 17(2):65-72
- Leonard, Alison E. 2014. Democratic Bodies: Exemplary Practice and Democratic Education in a K-5 Dance Residency. *Journal of Dance Education*, 14(1):1-7
- Mattsson, Torun. 2016. *Expressiva dansuppgdrag. Utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Doktorgradsavhandling ved Malmö Högskola. Bokförlaget idrottsforum.com
- Moen, Kjersti Mordal, Westlie, Knut, Brattli, Vidar Hammer, Bjørke, Lars og Vaktstjold, Vidar. 2015. *Kroppøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppøvingenes betydning i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr.2-15. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Robinson, Ken. 2006. *Do schools kill creativity?* Foredrag, henta frå: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rustad, Hilde. 2017. Dans og kroppøvingenes betydning. I: *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol 1, 2017:61-74
- Solhaug, Trond. 2005. Elevmedvirkning og dannelse. I: Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit, og Aase, Laila. (red.) *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 225-237). Bergen: Fagbokforlaget
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint.
- Steinberg, Claudia og Steinberg, Fabian. 2016. Importance of students' views and role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education. *Research in Dance Education*, 17(3):189-203
- Østern, Tone Pernille. 2015. To Body. *International Yearbook for Research in Arts Education. The Wisdom of the Many- Key Issues in Arts Education. Volume 3 (2015)*.
- Østern, A. L. 2010. Estetisk tilnærming til læring. I S. Stenersen Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181-197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

BIOGRAPHY

Reidun Nerhus Fretland is an assistant professor at the Western Norway University of Applied Sciences, Faculty of Teacher Education, Culture and Sport, where she mainly teaches dance and didactics in physical education. Her master's degree from The Norwegian School of Sport Science in Oslo discusses dance in school following the implementation of the new curriculum

in 1997 (L-97). In addition to the investigation in this study, her most recent research has been in the field of physical education in general and fair play in physical education in particular.