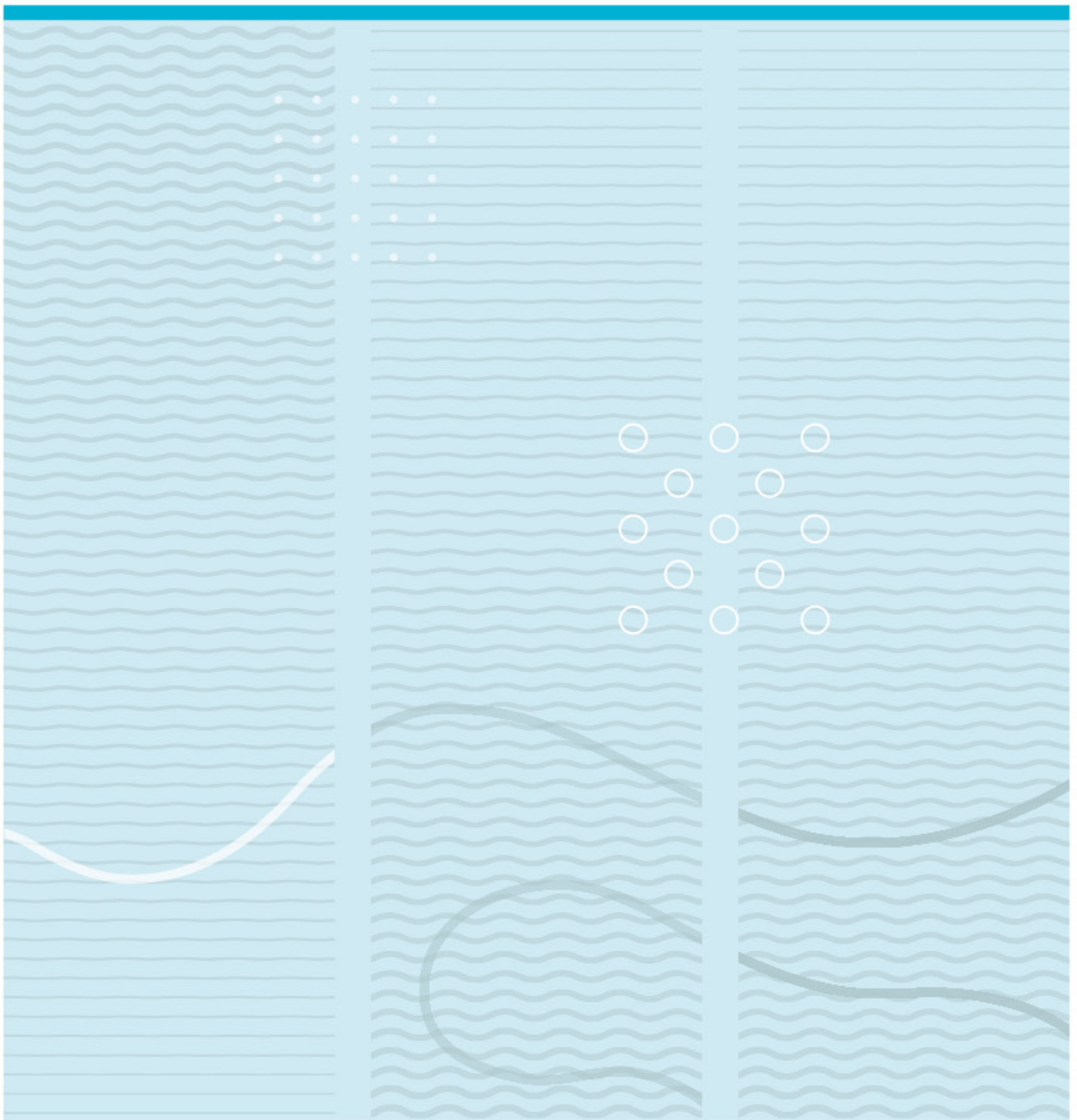


Anne-Kathrine Fossmo

«Jeg danser, altså er jeg»

En kvalitativ studie av barns opplevelse og deltakelse i danseprosjekt.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- utdanningsvitenskap
Institutt for Kultur, religion og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Anne-Kathrine Fossmo

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

Sammendrag

Denne avhandlingen tar for seg hvordan barn opplever å være delaktige i utviklingen av en koreografi i samtidsdans.

Ved å sette fokus på forskjellen mellom den tradisjonelle danseopplæringen, og den medskapende rollen dansere har i dansefeltet i dag, ønsker jeg å sette barns danseopplevelser i et nytt fokus. Jeg forholder meg både til dansetradisjonen slik vi kjenner den innen sceniske dansesjangre, og også til det eksperimentelle uttrykk innen samtidsdansen. Dette er ikke hovedmålet for studiet, men belyser bakgrunnen og intensjonen med oppgaven.

Formålet med studiet er å undersøke problemstillingen: «Hvordan opplever barn å være medskapende i dansekunstneriske prosesser, og hvilket læringsutbytte gir det?»

For å svare har jeg valgt jeg å gjøre en studie av ni barn og en koreograf i arbeidet med å utvikle en forestilling. Utviklingen av forestillingen baserte seg på at barna skulle være medskapende og delaktige gjennom hele prosessen. For å utvikle det koreografiske materialet sammen med barna, skulle koreografen bruke de samme verktøyene hun ville brukt i et kompani med profesjonelle utøvere.

Opgaven er basert på en kvalitativ undersøkelse, med fenomenologisk tilnærming. Jeg fulgte danseprosjektet i tre måneder, gjorde observasjoner av øvelsene, et intervju med koreografen, og to intervjuer med hver av danserne.

I analysen har jeg valgt jeg ut tre læringsmål, basert på koreografens målsettinger og rammer for arbeidet. Ved å sammenstille barnas opplevelser og erfaring med prosjektets læringsmål, kan jeg denne måten vurdere i hvilken grad prosjektet har nådd sine mål, og om barnas læringsutbytte er det samme som læringsmålene.

Analysens teoretiske fundament er knyttet til prinsipper som er relevant innen danseforskningen i Norge i dag. Jeg har anvendt teori innen fenomenologi, pedagogisk teori for estetiske fag og teori knyttet til dans og dansedidaktikk.

Jeg fant blant annet at danserne hadde ulike tilnærminger i det å være medskapende, men at resultatet av en ny subjektiv erfaring var lik: erfaringen av å danse seg selv.

Funnene viser også at mestring fikk en ny betydelse; fra å skulle ligne et ytre ideal, til å våge å stole på seg selv.

Danserne utvikler ikke ett nytt bevegelsespråk, men et nytt bevegelsesrepertoar, basert på både eksisterende kunnen, og nye bevegelser. Gjennom den subjektive tilnærmingen fikk bevegelsene en større symbolsk betydning og bidro til identitetsforming. Prosessen medvirket til å bryte konsekvensen av et dualistisk kroppssyn og åpnet opp for en annen forståelse av hva dans kan være, for seg selv og med de andre.

Jeg fant at prosjektet i større grad framstår som pedagogisk prosjekt med kunstnerisk tilnærming, enn som et kunstprosjekt.

Jeg avslutter avhandlingen med å se resultatene i sammenheng med andre områder jeg anser at kunnskapen fra dette studie er relevant.

Abstract

This thesis critically examines how children experience choreographing contemporary dance.

Investigating the tension between tradition and innovation gives new insight into how children deepen their artistic understanding and creative collaboration with others. The differences between best practices of the progressive and traditional approach in the field of professional dance training are important components. Although this paper relates to both a classical historical repertoire and new experimental expressionism in contemporary dance, examining dance genre is not the main objective of this study, but only a backdrop for understanding the context.

The objective of this research is to investigate the main problem: "How do children experience creative collaboration in the artistic process of dancing? And what are the educational outcomes?"

In order to answer this question, I have chosen to do a study of nine children and a choreographer during their work on a performance. The children were encouraged to

work together throughout the whole process. To develop the material alongside the students, the choreographer was asked to use the same tools as she would normally use with a company of professional performers.

The thesis is based on a qualitative examination, with a phenomenological approach. I followed the dance project for three months, observing practices, interviewing the choreographer and holding two interviews with each of the dancers.

In the analysis, I chose three teaching goals based on the choreographer's framework for the production. By comparing the children's actual experiences with the educational goals, I evaluated the results, to see if the outcome for the children is equivalent to the original goals.

The theoretical foundation for the analysis is based on relevant principles within dance research in Norway today. I have implemented theory in phenomenology, pedagogy for esthetic expressionism, along with dance didactics.

I found that the dancers had very different approaches to co-creation, but that they had similar experiences: the experience of dancing their inner person. The results also show that mastering the choreography gained new meaning. The children started out very conscious of the 'ideal body' or copying the instructor as they danced. However, their internal sensation became more important as time passed. Somatics, or "the body as perceived from within" emerged – and the dancers started to trust themselves.

The young dancers did not develop a new language of movement, but a new repertoire of movement combining both existing knowledge and new movements. Through the subjective approach, dancing gained a larger symbolic meaning with free expression of identity. The process was a part of breaking the dualistic body viewpoint and opening up for an alternative understanding of what dance can be – both for oneself and together with others.

I found that the production became more of a pedagogic project with an artistic approach rather than a pure art project.

I conclude the thesis by looking at the results in connection to other areas of knowledge where this study is relevant.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	7
1 Forord.....	10
2 Innledning	11
2.1 Oppgavens formål.....	11
2.2 Bakgrunn	12
2.3 Problemstilling	12
2.4 Begrepsavklaring.....	13
2.4.1 Danseriske perspektiv.....	13
2.4.2 Læringsperspektiv.....	15
2.4.3 Forskning på dans	17
2.4.4 Hva gjør en koreograf?	18
2.4.5 Arbeidsmetoder	19
3 Case: Danseprosjektet «Noe helt annet»	21
3.1 Presentasjon av «Kunstprosjekt for små dansere».....	21
3.2 Presentasjon av «Noe helt annet» 2018/2019	22
3.3 Presentasjon av deltagere	22
4 Metode.....	24
4.1 Forskerrolle	24
4.2 Kvalitativ tilnærming.....	25
4.2.1 Utvalg	25
4.2.2 Intervjuer	26
4.2.3 Observasjon	27
4.3 Forskningsdesign	27
4.3.1 Avgrensninger	27
4.4 Gjennomføring av undersøkelsen	28
4.4.1 Sterke og svake sider ved undersøkelsen	32
4.4.2 Validitet, reliabilitet	33
5 Teoretiske perspektiv	35
5.1 Å være	35
5.1.1 Fenomenologi	35

5.1.2	Dansefenomenologi	39
5.1.3	Taus kunnskap 40	
5.2	Å lære	41
5.2.1	Pedagogisk teori for estetiske fag.....	41
5.2.2	Kulturelle perspektiv	41
5.2.3	Kunstneren som veileder	43
5.3	Å danse.....	44
5.3.1	Improvisasjonsdans.....	44
5.3.2	Dans og identitet 45	
5.3.3	Dansekunst med barn	46
6	Presentasjon og analyse av koreografens målsettinger.....	47
6.1	Målsettinger, rammer og metoder.....	47
6.1.1	Kunstneriske rammer.....	49
6.1.2	Læring 50	
6.1.3	Didaktiske rammer	52
6.2	Utvalgte læringsmål	53
6.2.1	Bevissthet om kropp	53
6.2.2	Læring og mestring	54
6.2.3	Frigjøring 55	
7	Presentasjon og analyse av barnas opplevelser. Drøfting.....	57
7.1	Bevissthet om kropp – presentasjon	57
7.1.1	Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse	62
7.1.2	Drøfting i et teoretisk perspektiv.....	66
7.2	Læring og mestring - presentasjon.....	69
7.2.1	Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse	76
7.2.2	Drøfting i et teoretisk perspektiv.....	80
7.3	Frigjøring – presentasjon	83
7.3.1	Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse	89
7.3.2	Drøfting i et teoretisk perspektiv.....	93
8	Veien videre – oppsummering og framtidstanker	98
8.1	Oppsummering	98
8.2	Veien videre	100

9 Bibliografi.....	104
Vedlegg	107

1 Forord

Det er med stolthet og glede at jeg erkjenner: målet er nådd.

Det å skrive en masteroppgave har vært en spennende begivenhet med en særdeles bratt læringskurve. Etter over 30 år i dansekunsten har det å forske i mitt eget fagfelt gitt meg mange nye perspektiv. Det å fordype seg i enkelte fenomen, og kunne bruke tid på det, har jeg opplevd svært tilfredsstillende.

Tusen takk til min kjære Mats-Åke, for tålmodighet, kjærlighet og utømmelige oppmuntringer! Du er en fantastisk støtte, i både oppturer og nedturer.

Tusen takk, Mikkel B. Tin, min tålmodige veileder. Du har ledet meg gjennom hele prosessen med stø hånd. En prosess som har vært lærerik og innholdsrik.

Tusen takk til koreograf Maria, og alle de ni flotte unge dansere. Jeg er imponert og stolt av en ung generasjon dansere som vil og som kan! Jeg gleder meg til å følge dere videre.

Tusen takk til mine fineste kollegaer i Dansekunst i Grenland og Porsgrunn kulturskole – og til alt dansefolket i feltet, la oss fortsette å inspirere, forske og vokse!

God lesning!

Skien 14.05.19

Anne-Kathrine (Tine) Fossmo

2 Innledning

I min praksis som koreograf og dansepedagog har jeg av og til erfart at noe har skjedd i øyeblikket. Dette noe, som ikke var planlagt eller forutsett, dukket bare opp og var tilstede, eller det gjorde at vi, elevene og jeg, plutselig ble oppmerksomme på vår tilstedeværelse. Som om vi bare var i hverandres nærhet, med hverandres kropp. Med en felles forståelse, som ikke trengte ord eller forklaring, men den kunne bare oppleves kroppslig, som en unik erfaring vi alle fikk.

2.1 Oppgavens formål

Hvorfor danse? Spør Mia Keinänen i artikkelen med samme navn. Og svaret er enkelt; Mennesker liker å danse. Dans er et uttrykk for glede, en viktig del av feiringer og seremonier. Ikke minst kan dans uttrykke våre innerste følelser og dermed kommunisere på et nonverbalt plan. Som kulturell handling kan dans være et uttrykk for verdier, holdninger og trossystem (Keinänen, 2010, s. 143).

Kan det være ønsket om, eller behovet for å kommunisere som får barn til å søke seg til danseopplæring innen forskjellige former og nivå? Dansen i seg selv reflekterer kroppens evne til bevegelse, men dens funksjon inkluderer også individets emosjoner og kognitive evner, og gir mening og substans til handlingen. På den måten kan man si at kroppen har et eget språk.

Denne avhandlingen handler om barn og dans, og hvordan barn opplever og erfarer dans. Det er mange barn og unge som ukentlig får opplæring i dans i Norge. I skoleåret 28/2019 var det 21741 elever på dans ved landets kulturskoler, og 2840 på venteliste (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvis vi tar med de private ballettskolene, så kan vi kanskje doble det tallet.

Dans som fagfelt framstår svært forskjellig for barn og profesjonelle dansere. Det er et sprik mellom den tradisjonelle danseopplæringen som blir tilbudt barn og unge, og den kroppslige forståelsen og koreografiske praksisen det profesjonelle feltet står for. Det er denne situasjonen som motiverer oppgaven jeg skal skrive: kan vi se danseopplæring for barn i et annet lys?

2.2 Bakgrunn

Jeg har min bakgrunn fra dansens verden, og således forsker jeg i mitt eget fag. Jeg er utdannet dansepedagog og koreograf og har jobbet mange år med å undervise og skape dans med barn og unge. Min erfaring som dansepedagog spenner fra klassisk ballett til samtidsdans, over en tidsperiode på snart 30 år. Jeg har mye erfaring i å observere barn og unges møte med egen kropp og følelser i dansestudioet – og har ofte erfart sterke øyeblikk når barn møter sitt personlige fysiske og emosjonelle uttrykk. Samtidig har jeg i min praksis ofte savnet en teoretisk forankring. Dansefaget er i utvikling og vekst, det har endret seg mye siden jeg var i starten av min karriere, også dansens posisjon og dens tilgjengelighet er i endring. De erfaringene jeg har gjort i møte med barn i dansen, er mange, men jeg savner en ramme å sette dem inn i, et perspektiv å forstå dem i.

2.3 Problemstilling

Hva skjer når små dansere i en opplærings situasjon, blir gitt de samme verktøyene som profesjonelle kunstnere som f.eks. i medskapende metoder og improvisatoriske oppgaver i dansekunstprosesser? Hva skjer når det som bor inni barnet synliggjøres og får ta aktivt del i en kunstnerisk prosess? Og hvordan opplever barnet selv å skape?

Disse tankene har jeg omformet til problemstillingen:

«Hvordan opplever barn å være medskapende i dansekunstneriske prosesser, og hvilket læringsutbytte gir det?»

2.4 Begrepsavklaring

2.4.1 Danseriske perspektiv

Når jeg bruker begrepet dans i denne avhandlingen så gjelder det dans i betydningen scenisk dans. Dette er ikke dans som praktiseres ved seremonier eller feiringer, heller ikke pardans som tango, swing eller folkedans i sin opprinnelige form.

Den sceniske dansen klassifiseres i hovedsak som klassisk ballett, moderne ballett og jazzballett. De senere årene har «streetdance» som hip hop og breakdance også blitt inkludert i de sceniske uttrykket. Det er disse dansesjangerne og formene som det i hovedsak blir undervist i på kulturskoler og ballettskoler i Norge i dag. De sceniske dansesjangrene har hatt som hovedfokus på å underholde, men på 1960-tallet endret intensjonen med dansen seg, i takt med ønsket om å bruke dansekunsten til å reflektere samfunnsspørsmål og som politisk ytring.

Dansen fikk en *samtidig* funksjon, både i innhold og uttrykk, og fenomenet samtidsdans er i kontinuerlig utvikling. Samtidsdans som sjanger er vanskelig å beskrive og å «sette i bås», det kan bety noe nytt hele tiden; fordi det samtidige uttrykket hele tiden endrer seg. Som arbeidsmetode står improvisasjon sentralt, samt diverse teknikker utarbeidet av ulike dansekunstnere i samtiden, som knyttes til det skapende og utforskende dansefeltet.

Sidsel Pape, danseviter og kritiker sier at:

Begrepet samtidsdans er lite diskutert og vanskelig å definere. Slik begrepet brukes i dag, dekker det en epoke, men også en dansestil, samt dens undervisningsmetoder og koreografiske prinsipper. Det har gått inflasjon i å snakke om samtidsdans. (Pape, 2012)

Ved å sette sammen de to ordene *samtid* og *dans*, sier Brynjar Åbel Bandlien at samtidsdans tar impulser fra og lar seg inspirere av sine umiddelbare omgivelser i sin egen tid, og kan settes inn i en dansekunstnerisk historie, enten samtidsdansen følger denne opp eller tar avstand fra den. (Bandlien, 2015)

Selv om begrepet vanskelig lar seg definere så ansees samtidsdans som en sjanger, og på lik linje med de øvrige sceniske danseuttrykkene omfattes det av det vide begrepet dansekunst. Noe av det som kjennetegner samtidsdansen er at den er åpen, individuell og et resultat av forskning i egen kropp og i egen samtid.

For «Høyskolen for dansekunst» er de karakteristiske trekkene ved ny dansekunst at den

- tar utgangspunkt i de menneskene som utøver den
- skaper kontinuerlig sine egne former og arbeidsmetoder
- er relasjonell og tids- og stedbunden
- er bevisst sin historiske forankring.

(Høyskolen for dansekunst, 2019)

Når jeg i denne avhandlingen omtaler dansekunst, er det sjangeren samtidsdans jeg referer til. Dansekunstneriske prosesser er ofte en prosjektbasert arbeidsform, og da perioden fra et startpunkt til et slutt punkt. Prosessens start kan være unnfangelsen av en idé, eller det kan være første møte med dansekollegaer/medelever. Slutt punkt kan være når forestillingen er over, og teppet er gått ned, eller det kan være ved kurssets slutt.

Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm Nesse beskriver en dansekunstnerisk prosess slik:

Når vi snakker om en dansekunstnerisk prosess, mener vi et prosessorientert arbeid med dans som har som mål å skape ny dansekunst. Dansekunst i denne sammenhengen handler da om å sette sine bevegelser på spill, risikere å ikke vite svarene på forhånd og å stole på prosessen. Da blir prosessen et verktøy for å skape nye dansekunstneriske uttrykk og nye kulturelle bilder, og med det kanskje være med på å sprengre grensene for hva dansekunst kan være. (Myhre & Nesse, 2008)

2.4.2 Læringsperspektiv

Pedagogikk betyr læren om opplæring og undervisning, og det finnes mange ulike retninger innen pedagogikken. I denne avhandlingen omtaler jeg to læringsperspektiv som er kjent innen danseopplæringen. Disse to er nærmest å forstå som ytterpunkter i en undervisningssammenheng, og bruker også ulike didaktiske verktøy.

Kunstfagsdidaktikk er et begrep som vies mye oppmerksomhet og som er i utvikling. I denne avhandlingen har didaktikken utgangspunkt i lærerens rolle. Den er et verktøy for å legge planer for undervisningens innhold og praksis knyttet til denne: «Det er med andre ord tre grunnspørsmål didaktikken befatter seg med: Undervisningens hva, hvordan og hvorfor» (Imsen, 1997, s. 29).

I de tradisjonelle dansesjangerne som for eksempel klassisk ballett, er det vi kaller for mesterlære det som er den mest anvendte undervisningsformen. Her skal eleven etterligne dansepedagogen til minste detalj, og all kompetanse og kunnskap overleveres kroppslig, med en forståelse av et ytre ideal som skal oppnås (Duesund, 1995, s. 115). Det handler ikke bare om å kopiere bevegelsene, men også kroppens utseende er avgjørende for om man lykkes. Det er et kroppsideal som framelsker det myke, vakre og skjøre ved kvinnekroppen. Og ikke minst skal den være sylslank, atletisk og lett. Bevegelsene som innlæres er bevegelser som har sine klare former og skal se ut på en bestemt måte, det er ikke rom for å tolke eller omskape bevegelsen. Opplæringen foregår i et strengt hierarkisk system, hvor mesterlæreren har absolutt all definisjonsmakt.

I sin doktoravhandling *Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk - Fra instrumentell til eksistensiell kropp* beskriver Anette

Torgersen læringsperspektivet innen samtidsdans:

Samtidsdansen med release-baserte og improvisasjons-teknikker står for en ny retning innen læring, det nye læringsparadigmet, hvilket er en kombinasjon av læringsteorier som forstår læring som en situert prosess. For eksempel: veien til bevegelse kan være prosessorientert og foregå gjennom at eleven utforsker egne bevegelsesimpulser. Dersom det arbeides med en pliée, vil fokus ligge på elevens subjektive erfaring av bevegelsen. Eleven får ansvar for å finne en

organisk vei til utførelse av en pliée, basert på sansing og tilstedeværelse i bevegelsesforløpet. (Torgersen, 2018, s. 5)

Hun tar utgangspunkt i Stelter & Hansens læringsperspektiver og forklarer forskjellen med en skjematisk oversikt over disse to læringsperspektiver:

Skjematisk oversikt over de to ulike læringsperspektiver	
Læring av produkter (idealbevegelser)	Læring som prosess (via erfaring i situasjonen)

<ul style="list-style-type: none"> • Eksplisitt kunnskap • Kroppen er ikke en kunnskapsressurs i seg selv • Kunnskap manifesteres i bevisstheten via refleksiv tenkning • Regelbaserte ferdigheter • Skolastisk paradigme • Innlæring via instruksjon (styring) • Høy oppgaveorientering • Lav eller høy relasjonsorientering 	<ul style="list-style-type: none"> • Implisitt kunnskap • Kroppen er en kunnskapsressurs i seg selv (kroppsskjema) • Kunnskap manifesteres i situasjonen (via opplevelse, erfaring, intuisjon) • Mønsterbaserte ferdigheter • Nytt læringsparadigme • Innlæring via veiledning • Relativt høy oppgaveorientering • Moderat relasjonsorientering

De to paradigmer i tabellen representerer to helt ulike måter å arbeide frem bevegelse på, forankret i ulike filosofitradisjoner og didaktiske fremgangsmåter. Det skolastiske perspektivet er en tradisjonell innlæringsforståelse innen klassisk ballett og moderne dans og forklares gjennom innlæring av «ferdige» produkter, som kan være bestemte «idealbevegelser». (Torgersen, 2018, s. 6)

2.4.3 Forskning på dans

Den kompleksiteten og fragmenterte konteksten som samtidsdansen er en del av, er kanskje det som har resultert i at forskning på dansefeltet har blomstret de siste årene. Forskning på dans i Norge er et nyere fenomen, da det ikke har vært en tradisjon for å hverken verbalisere eller dokumentere endringer i feltet før de siste 15-20 årene. Det har vokst fram et behov for å beskrive dans, og det har blitt gjennomført noen mastergrader og PhD -grader de senere årene, i tillegg til en rekke artikler og essays. Den pågående forskningen på dans og dansepedagogikk i Norge er inspirerende for hele feltet, og har vært svært viktig for meg i mine undersøkelser og forståelse for det teoretiske grunnlaget.

Norske danseforskere har ofte et fenomenologisk perspektiv på forskningen og baserer mye av den på Merleau-Pontys teori om den levde kroppen.

Jeg vil kort presenterer noen forskere og fagpersoner med påvirkning på fagfeltet, og som er relevante for min analyse:

Hilde Rustad har mastergrad i dansevitenskap fra NTNU (2006), og har doktorgrad fra Norges Idrettshøgskole i Oslo (20013) med avhandlingen *Danse etter egen pipe: En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon-som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*.

Tone Pernille Østern er professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Doktorgradsavhandlingen hennes, *Meaning-making in the dance-laboratory: exploring dance improvisation with different bodied dancers* (2009) omhandler danseimprovisasjon for voksne mennesker, både med og uten funksjonshemninger.

Gunn Engelsrud er professor ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Hun har blant annet gitt ut boka *Hva er kropp* (2006), og artiklene «*Betydninger av teori(er) om kroppen*» (2010), og «*Teaching Styles in Contact Improvisation: An Explicit Discourse with Implicit Meaning*» (2007) i *Dance Research Journal*.

Liv Duesund er professor ved Norges Idrettshøgskole, hun har blant annet skrevet bøkene *Kroppen i verden* (2003) og *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (1995).

Anna Lena Østern er forsker i kunstneriske læringsprosesser, og professor i fagdidaktikk innen estetiske fag for lærerutdanningen ved NTNU. Hun har produsert en rekke bøker, artikler og tidsskriftpublikasjoner.

Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm Nesse er gründere og drivere av Rom for dans. De skaper forestillinger som utfordrer *hva* dans kan være, *hvor* dans kan foregå, dans kan være og hvem som kan delta. Deres arbeid er beskrevet og dokumentert i artikler og rapporter (Rom for dans, 2019).

2.4.4 Hva gjør en koreograf?

For å kaste lys over samtidsdansens metode vil jeg gi en liten bakgrunn for hva en koreograf gjør. Store Norske Leksikon forklarer på tradisjonelt vis koreografi som utforming av dans og dansernes bevegelser i overensstemmelse med musikk for å uttrykke en dramatisk handling og/eller for å danne et mønster av gruppens eller den enkelte dansers bevegelser». (Fiskvik, 2019)

Umiddelbart maler denne beskrivelsen fram det klassiske bildet av 1900 tallets eneherkende leder for et Corps de Ballet, med den klassiske ballets strenge disiplinære regime som strategi og rettesnor. Ut fra denne definisjonen kan vi trygt si at i løpet av de siste tiår har koreografens rolle og hensikt endret karakter og innhold, og med denne også de koreografiske verktøy og metoder.

Vilde Sparre utmanet til debatt i Scenekunst.no, hvor hun tydeliggjør og sammenfatter de premisene som vi i dag ser råde i dansefeltet:

(...) En samtidsdanser er i dag medskapende i prosessen og slik også deltakende i formingen av verket. Både i undervisning og i det utøvende yrket blir det lagt vekt på at samtidsdanseren skal kunne skape, bearbeide og analysere egne bevegelser – arbeide selvstendig. Dette er en del av samtidsdanserens oppgave. Slik har vi innen samtidsdans fått en flatere struktur mellom danser og

koreograf. Danseren er ikke lenger et instrument som kopierer bevegelser etter koreografens instruksjoner (...). (Sparre, 2014)

Det er i dette landskapet «Kunstprosjekt for små dansere» beveger seg, i en struktur hvor det å være medskapende i kunstneriske prosesser innebærer å tilvenne seg egen koreografisk praksis. Det å våge å stille spørsmål om hva som er dans, hva er kunst, og hvordan det erfares personlig.

2.4.5 Arbeidsmetoder

Arbeidsmetoder innen samtidsdans kan være like fragmentert som sjangeren i seg selv, da det koreografiske materialet som skapes er individbasert. Det er allikevel noen verktøy og metoder som er særlig relevante for denne undersøkelsen.

En av de mest anvendte metodene for å skape dans er improvisasjon. En av improvisasjonsdansens grunnpilarer er å improvisere ut fra gitte oppgaver, med tydelige rammer som avgrensner oppgaven. Dette gjør danseren i stand til å utforske innen en spesifikk kontekst, en kontekst som gir retning for bevegelsene. Denne fasen kan sees på som om «alt er tillatt», men innenfor et rammeverk, det er en utforskende fase. I utforskningen er det å «ta valg» essensielt, man vet ikke utfallet av oppgaven før de nødvendige valgene er tatt, og man må våge å fortsette med de konsekvensene dette gir. Det å ta bevisste valg krever planlegging i øyeblikket, å kunne intuitivt forstå hva som må gjøres til hvilken tid, slik at oppgaven kan redigeres underveis. I dette er det viktig å slippe kontrollen, og stole på at det å være i en prosess kan medføre følelsen av kaos, før resultatet viser seg. Oppgavens avgrensninger kan innebære begrensninger i tid, tempo og dynamikker. De kan innebære begrensninger i rom, nivå og retninger. Noen arbeider også med det kognitive, emosjonelle eller med roller og identiteter. Basert på oppgavens omfang og de individuelle forutsetningene gjøres de koreografiske valg som fører prosessen videre. I det prosessuelle arbeidet utvikles ny forståelse og nye metoder, og en evaluering og vurdering av hva som er utviklet og oppnådd er derfor også en viktig del. Gjennom evaluering kan tidligere erfaringer og kompetanse settes i forhold til ny læring, og prosessen og resultatene forankres i den enkelte og tas med videre (Høyskolen for dansekunst, 2019).

Et annet viktig middel er den refleksive samtalen. Dette er viktig for å forstå de kroppslige prosesser og intensjoner man arbeider med og vil oppnå. Det å verbalisere dans og sitt eget fysiske uttrykk sammen med andre bidrar til vekt og utvikling.

For oss er den verbale samtalen et viktig stimuli og et redskap vi kan bruke i forhold til å skape progresjon i en kreativ prosess. Men samtalen kan også foregå på et ikke verbalt plan. Et spørsmål som stilles har kanskje ikke alltid et verbalt svar, eller et fysisk innspill kan virke igangsettende for en verbal tankerekke. Men gjennom å stille spørsmål og reflektere verbalt videre sammen, vil vi kunne granske det vi arbeider med. Gjennom å studere prosessen vil vi kunne få en større forståelse og bevissthet overfor det vi har lært, og endringsprosesser og ny forståelse kan komme til. På den måten kan nye perspektiver utvikles og dialogen fungere igangsettende for noe nytt. (Myhre & Nesse, 2009)

3 Case: Danseprosjektet «Noe helt annet»

For å svare på problemstillingen valgte jeg å gjøre en casestudie av danseprosjektet «Noe helt annet». Prosjektet var en del av Dansekunst i Grenlands «Kunstprosjekt for små dansere», et prosjektbasert dansekompani for barn.

3.1 Presentasjon av «Kunstprosjekt for små dansere»

Dansekunst i Grenland presenterer det overordna prosjektet på sin hjemmeside, www.dansekunstigrenland.no med følgende tekst:

Kan barn være kunstformidlere? Hva skjer når barn jobber ut ifra de samme metoder som profesjonelle utøvere?

Den samtidige dansekunsten har som premisser de menneskene og det rommet som til enhver tid utøver den. Koreografisk tekning utdyper forståelsen for bevegelse og utvider begrepene til å se bortenfor prestasjon og motoriske ferdigheter, og relaterer seg i mye større grad til kroppslig erfaring og refleksjon. Det er den koreografiske tekningen som driver dansekunsten videre til nye uttrykk og til nytt publikum.

«Kunstprosjekt for små dansere» gir mulighet til å prøve og feile, lytte til seg selv, delta med den man ER. Der barnet selv setter premissene for sitt kunstneriske uttrykk i samarbeid med profesjonelle veiledere og i dialog med sitt publikum. «Kunstprosjekt for små dansere» forvalter et sterkt kunstnerisk verdisyn som både er verdsetter barnet og kunsten.

Prosjektet har følgende arbeidsbeskrivelse for det årlige dansekompaniet:

«Kunstprosjekt for små dansere» er et prosjekt hvor barn i alderen 9-11 år får lage en forestilling sammen med kunstnerisk leder og koreograf Maria Ferguson Rønningen. Barna skal få forske innen improvisasjon og kreativt arbeid. Det blir brukt arbeidsmetoder som også profesjonelle dansere og koreografer bruker for å lage forestillinger. Koreografen vil her gi barna verktøy og veiledning, men det er barnas egen kropp, bevegelser og fantasi som vil være grunnlag for forestillingen (DiG, 2016).

3.2 Presentasjon av «Noe helt annet» 2018/2019

«Kunstprosjekt for små dansere» har altså som mål å utvikle en forestilling årlig. Denne forestillingen vil være unik i forhold til de foregående forestillingene prosjektet har initiert, og framstår som et selvstendig kunstnerisk verk. Prosjektet utlyser hvert år en audition for barn i alderen 8-12 år. Gjennom en prosess på ca. 20-30 timer, skal prosjektet ende opp i en offentlig forestilling. Min undersøkelse gjelder årets danseprosjekt, altså koreografen og de medvirkende danserne i *prosessen* fram mot forestillingen i 2018-2019, «Noe helt annet», og ikke forestillingen i seg selv.

Dansekunst i Grenland inviterte til audition lørdag 27. oktober 2018. Invitasjonen ble utlyst direkte til kulturskoler, ballettskoler samt på sosiale medier med følgende utlysningstekst:

Er du mellom 9-11 år (4.-6.klasse) har du nå mulighet til å være med i årets dansekompani. Vi skal lage en danseforestilling sammen med profesjonell danser og kunstnerisk leder. Vi skal danse både litt moderne dans, samtidsdans og jazz/hip hop, så hvis du har danset litt eller er veldig glad i å danse, så er det kanskje deg vi leter etter.

Audition holdes i dansesalen på kulturskolen i Porsgrunn lørdag 27.oktober kl.10.00. Vi søker etter ca. 9 stk. små dansere og både gutter og jenter kan søke. (DiG, 2016)

Den første øvelsen fant sted 09. november 2018, og den siste øvelsen var 25. januar.

Danseøvelsene ble holdt over 10 ganger og varte i 1,5-3 timer hver gang. Forestillingen «Noe helt annet» ble vist under Barnas Kunstfestival 2.februar 2019 på Ælvespeilet.

3.3 Presentasjon av deltagere

Koreografen

Maria har bred erfaring og kompetanse i alle sceniske dansesjangere. Hun har en karriere både som utøvende danser og pedagog. Hun er koreograf og kunstnerisk leder for «Kunstprosjekt for små dansere» og skulle skape forestillingen «Noe helt annet» sammen med danserne.

Danserne

Gruppen av unge dansere bestod av 9 jenter mellom 9-11 år. Alle har danset mellom 2-4 år på kulturskole og ballettskole. De har danset klassisk ballett, jazzfunk og hip hop. To av dem har Maria som lærer på ordinær danseopplæring, og to av dem er mine elever på kulturskolen. Alle har deltatt på flere danseforestillinger, både i større og mindre format.

Identitet	Alder
Danser 1/D1	11 år
Danser 2/D2	11 år
Danser 3/ D3	10 år
Danser 4/D4	10 år
Danser 5/D5	10 år
Danser 6/D6	9 år
Danser 7/D7	9 år
Danser 8/D8	11 år
Danser 9/D9	9 år

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive gjennomføringen av undersøkelsen, både hvordan jeg planla den, og de valgene jeg gjorde underveis. Jeg legger vekt på å forklare min rolle i prosjektet som forsker, med bred dansefaglig bakgrunn og eierskap til prosjektet som skal undersøkes. Jeg vil også legge vekt på etiske hensyn til å bruke barn som respondenter i undersøkelsen

For å velge forskningsdesign og metode var det viktig for meg å se grundig på hva jeg ville undersøke. For å gjøre en undersøkelse av hvordan de unge dansere opplever å være medskapende i en dansekunstnerisk prosess, valgte jeg deres deltagelse i prosessen fram mot forestillingen «Noe helt annet». For å finne svar valgte jeg å se på prosjektet med et fenomenologisk blikk. Fenomenologi beskriver og forklarer den opplevde virkeligheten, altså virkeligheten slik vi opplever den fra vårt ståsted (Duesund, 1995, s. 30).

Med en fenomenologisk tilnærming ville jeg kunne undersøke hvordan barna uttrykker og beskriver sine erfaringer av prosessen de er en del av. Jeg valgte en kvalitativ undersøkelse med et fenomenologisk perspektiv på deltagerens opplevelser av å være medskapende i danseprosjektet, og hvilket læringsutbytte har det gitt. I et slikt perspektiv framstår individet som en subjektiv enhet, som møter omverdenen med den levde kroppen, med en «fenomenal kroppslighet» (Duesund, 1995, s. 32).

4.1 Forskerrolle

Jeg er eier og gründer av Dansekunst i Grenland AS, et regionalt kompetansesenter for profesjonell dans, og Dansekunst i Grenland er prosjektleder for «Kunstprosjekt for små dansere». Det er dog ikke jeg som står kunstnerisk ansvarlig for det faglige innholdet og utviklingen av forestillingen, prosjektet har egen kunstnerisk leder og produsent. Min undersøkelse gjelder altså ikke konseptet «Kunstprosjekt for små dansere», men prosessen fram mot forestillingen, «Noe helt annet». Denne forestillingen og utviklingen av den foregår uten noen påvirkning av meg. Allikevel er det viktig å forstå at «Kunstprosjekt for små dansere» ligger mitt hjerte nær, på samme måte som hele tematikken barn og kunst gjør.

Min rolle som forsker hadde dermed i utgangspunktet noen utfordringer. Jeg er helt fersk i forskerrollen, og jeg hadde mye fokus på å holde en kritisk avstand til den faglige utviklingen, fordi jeg ikke ønsket å bli ansett som part i prosjektet. Samtidig erfarte jeg positive sider ved å forske på et prosjekt som ligger så nær til meg. (Jacobsen, 2015, s. 56) Jeg kjenner de indre strukturene i en prosjektprosess, og jeg kjenner godt til hvordan det er å jobbe med dans og barn. Respondentene i prosjektet er delvis kjent av meg; koreografen er en kollega, og også ansatt i DiG, og to av barna er mine elever på kulturskolen i Porsgrunn.

4.2 Kvalitativ tilnærming

I undersøkelsen ønsket jeg å samle data fra alle individene i prosjektet, slik at både barna som er uten formell kunstutdanning, og koreografen med formell kunstutdanning, ville være respondenter i undersøkelsen. Problemstillingen sikter tydelig inn mot barna som hovedkilde til informasjon, men i denne spesifikke prosessen var det også viktig informasjon som kun den profesjonelle kunstneren som leder prosjektet, kunne gi meg.

Jeg var først og fremst interessert i det barna opplevde, men også de premisser og rammer koreografen la til grunn for prosjektet. På den måten ville jeg undersøke hvordan begge gruppene av respondenter fortolket og la mening i de ulike fenomenene i prosessen. Ved å sammenstille koreografens prinsipper, arbeidsmetode og målsettinger med barnas opplevelser og læringsutbytte, ville jeg vurdere prosjektets måloppnåelse og anvende dette som analyseredskap. Dette ville si noe om prosjektets verdi som alternativ til den tradisjonelle danseopplæringen.

4.2.1 Utvalg

Utvalget av respondenter var allerede gitt via prosjektets audition. Koreografen var utvalgt av Dansekunst i Grenland, og det var en premiss jeg kjente til når jeg valgte dette case. Som nevnt så hadde jeg god kjennskap til hovedprosjektet og koreografen, og det ga meg en trygg plattform for å gjøre undersøkelsen.

De ni unge danserne hadde alle god erfaring med dans. De var alle elever ved andre ballettskoler og kulturskoler, og de ønsket å utvikle danseferdighetene sine. De var alle

sammen svært motiverte, både for å være med i prosjektet, og til å være en del av forskningen. Jeg fikk tillatelse fra koreografen å bruke hennes fornavn i avhandlingen.

For å presentere empirien og holde en god oversikt, var det nødvendig å gi barna en identitet. Jeg kunne valgt å gi dem fiktive navn, men jeg opplevde at det ble veldig konstruert. Når jeg forberedte datainformasjon og det første intervjuet, ble det naturlig for meg å bruke nummer på den enkelte; Danser 1, Danser 2, Danser 3 etc. Etter en tid falt det seg naturlig å forkorte dette til D1, D2 og D3. Dette gjennomføres i alt empirisk materiale og i alle følgende tekster (Steinar Kvale, 2015, s. 213).

4.2.2 Intervjuer

For å samle inn empiri ble det åpne, individuelle intervjuet mitt viktigste verktøy. Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt til å samle informasjon om deltakerens opplevelser i en gitt kontekst. Det var individet som sto i sentrum for undersøkelsen, og det var den individuelle erfaringen som lå til grunn for analysen. Å kunne samtale ansikt til ansikt med den enkelte var en stor fordel. Denne undersøkelsen hadde relativt få respondenter, og jeg ønsket å vite hvordan den enkelte responderte på ulike fenomen (Jacobsen, 2015, s. 146).

Hoveddelen av respondentene var barn mellom 9-11 år, og det fordret en særlig oppmerksomhet under intervjuene. Det var viktig at spørsmålene var alderstilpasset, og at jeg forsto den grad av modenhet barn i denne aldergruppen har. En positiv faktor er å samtale med barn i forbindelse med aktiviteter (Steinar Kvale, 2015, s. 175). Slik jeg oppfatter det var det en fordel at jeg samtalte med barna i omgivelser de var vel kjent med, nemlig i dansestudio. Rammene og innholdet i samtalene var også noe barna kunne forholde seg lett til, nemlig det å danse.

Jeg ønsket å samtale med respondentene på en fri og åpen måte, og valgte derfor en intervjuform med svært lav strukturingsgrad (Jacobsen, 2015, s. 150). Det gjorde samtalen åpen, selv om jeg la til rette for tydelige temaer. Jeg ønsket å kunne ha åpne og løse oppfølgingsspørsmål når respondenten ikke kunne svare eller ikke forsto spørsmålet.

4.2.3 Observasjon

Som et supplement til intervjuene valgte jeg å observere øvelsene under prosjektperioden. Jeg ønsket å observere respondentenes adferd i gruppedynamikken og i forhold til koreografen. Selv om intervjuene var min viktigste kilde, så var det viktig for meg å iaktta hva barna faktisk gjorde på øvelsene. Deres umiddelbare reaksjoner på oppgaver og øvelser ga meg verdifull informasjon til intervjuene.

Observasjonene foregikk på det fysiske stedet prosjektet utspant seg, i dansestudio.

Man skiller mellom åpen og skjult observasjon (Jacobsen, 2015, s. 166), og forskjellen er om individet(ene) er kjent med om de blir observert eller ei. Det var viktig for meg å ha en naturlig plass i det fysiske bildet, samtidig som jeg bevarte den kritiske avstanden jeg var bevisst på.

4.3 Forskningsdesign

Som forskningsdesign valgte jeg å gjøre undersøkelsen som en case-studie. Jeg ønsket å gå i dybden på en enhet, samt å beskrive respondentenes personlige opplevelser. Dette designet egnede seg svært godt til undersøkelsen. Det gjorde det mulig for meg å forske i det som skjedde, i den konteksten som prosjektet befant seg, og hvor fenomenene utspilte seg (Jacobsen, 2015, s. 99).

4.3.1 Avgrensninger

Dansekunst i Grenland arrangerte og gjennomførte audition for unge dansere i Grenland lørdag 27. oktober 2018. Rammene og betingelsene for prosjektet var forhåndsbestemt, dato for ferdigstilling, premiere, samt alle øvelsestidene i løpet av høsten og vinteren, og danserne til kompaniet ble utvalgt på audition. Det betydde at også rammene for undersøkelsen var satt, respondenter, tidsramme og rom.

Prosjektets avgrensning i rom var at alle øvelser og samlinger foregikk i et felles rom, i dansestudio. Dette var en arena som var kjent for både barna og koreografen, og det var også den som også ble brukt til intervjuer. Det at prosjektet hadde en klar tidsavgrensning la klare føringer for undersøkelsen. Det å følge en tidsplan med klare

intervaller for de ulike forskningsdelene og for framdrift var essensielt. Prosjektet foregikk der og da, og etterpå ville det være for sent.

4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), kontaktet jeg barna som hadde blitt utvalgt og deres foresatte, og informerte om undersøkelsen min. Jeg inviterte til et møte på den første øvelsen, og informerte ytterligere. Der fikk de stille spørsmål og de fikk tid til å vurdere om barna skulle være delaktig i undersøkelsen. Samtlige takket ja, og vi signerte kontrakt hvor rettigheter om personvern og min opplysningsplikt var beskrevet. I etterkant sendte jeg en felles mail til alle respondenter om tider for første intervjurunde, med mulighet til å endre/bytte tider med andre i gruppa. De fleste intervjutidene ble lagt i for – eller i etterkant av en øvelse. Kun noen få ble lagt til en annen dag.

Jeg startet deretter med å observere øvelsene, og brukte de to første gangene til å vurdere hva som skjedde på øvelsene, både rent faglig, men også relasjonelt. Det var viktig for meg å informere barna godt om min rolle i observasjonssituasjonene, men samtidig ikke bare være en som på avstand vurderte dem. Jeg ønsket at rollen skulle være naturlig, at barna og jeg kunne hilse på hverandre og snakke litt sammen om generelle tema.

Jeg planla to intervjurunder med barna, en midt i prosessen, og en mot slutten av prosessen. Jeg planla et intervju med koreografen, også midt i prosessen. Informasjonen fra de første øvelsene dannet grunnlaget jeg brukte til intervjuguiden min. Jeg ønsket å forberede intervjuene godt fordi prosjektet var tidsbegrenset, og for å sikre at jeg hadde fått empiri med god kvalitet for å fullføre undersøkelsen. Når respondentene var barn, ville jeg forsikre meg om at spørsmålene og temaene var relevante og forståelige. Innholdet i samtalene var relatert til problemstillingen, og hadde ett hovedtema; *opplevelse*. Jeg startet med å spørre hvorfor de hadde søkt på audition og hvordan de opplevde det. Deretter samtalte vi om hvordan de opplevde øvelsene generelt og de ulike oppgavene de fikk. Noen av disse spørsmålene ble senere omgjort til forskningsspørsmål og brukt i forbindelse med å sortere empirien.

Jeg gjennomførte den første intervjurunden i perioden 08.-13.12 2018, og intervjuene hadde en varighet på 20-30 minutter. Åtte av intervjuene ble holdt i de to dansestudioene som øvelsene ble gjennomført i, fire på hvert sted, og et intervju ble gjort via Face Time (internett) på grunn av sykdom hos respondenten. Intervjuet med koreografen ble gjort ved en av dansestudioene.

I de etterfølgende øvelsene, opplevde jeg at min rolle som observatør ble problematisk. Ikke for respondentene, men for meg selv. Jeg erfarte at det var vanskelig å ikke være i pedagogrollen. Jeg observerte meg selv, og registrerte at jeg stadig vurderte det faglige arbeidet i lys av min bakgrunn som pedagog og koreograf. Disse refleksjonene førte til at jeg måtte ta et lengre skritt tilbake for å vurdere hva jeg skulle se etter og hva jeg skulle vektlegge under observasjonene, og jeg valgte å også lage en observasjonsveileder. Den besto av punkter som skulle gi meg en god retning i observasjonen, og jeg bestemte meg for å notere ut fra disse. Dette gjorde at observasjonene mine fikk et bedre fokus, selv om det også bidro til en litt streng og litt for strukturert form. Det totale empiriske materialet fra observasjonene er allikevel ikke av god kvalitet. Noe har jeg kunnet bruke i analysen, men hovedtyngden av empirien kommer fra de to intervjurundene.

Det førte også til at jeg valgte en strammere form på den andre intervjurunden med barna. Jeg ville føle meg trygg på at jeg fikk den informasjonen jeg trengte, og lagde tydelige spørsmål ut fra problemstillingen med stikkord som; opplevelse, medskapning, medbestemmelse og kunst. Den andre intervjurunden ble gjennomført 23.-26. januar 2019, i de samme dansestudioene, og de varte mellom 10-20 minutter. Intervjuguiden var denne gangen mer strukturert og fast, men det var anledning til utfyllende spørsmål og dialog fra begge parter. Denne guiden gjorde at samtalen var begrenset til temaene i større grad enn første gang, noe som var både positivt og negativt. Jeg kan ha gått glipp av verdifull informasjon som kunne kommet fram ved en friere form, men jeg fikk også den informasjonen som var mest relevant for problemstillingen.

Barna uttrykte stor formidlingsglede og beskrev sine opplevelser med stor innlevelse. Deres kroppsspråk, mimikk og ansiktsuttrykk var også viktige informasjonskanaler i intervjuene, og noe som jeg har tatt med i min tolkning av empirien.

Jeg utarbeidet ikke en konkret intervjuguide for intervjuet med koreografen. Jeg kjenner henne godt gjennom tidligere prosjekter og jeg kjenner til hennes kunstneriske virke. Jeg hadde allikevel forberedt meg godt, og hadde planlagt temaer å samtale rundt, basert på de observasjoner jeg hadde gjort, de første intervjuene med barna, og «Kunstprosjekt for små dansere» sitt formål og intensjon. Intervjuet varte i ca. 90 minutter. Jeg brukte digital lydopptaker i alle intervjuene.

Jeg startet med å transkribere intervjuene umiddelbart etter første intervju, og fortsatte kontinuerlig slik at all transkribering var ferdig innen prosjektet var avsluttet. På denne måten kunne jeg også ta lærdom av erfaringene jeg fikk fra første intervjurunde, noe som også medvirket til at den andre runden fikk en mer effektiv form. Det var også nyttig at jeg hadde både samtalen og kroppsspråket til den enkelte frisk i minne når jeg transkriberte. Jeg begynte allerede da å ubevisst analysere materialet, og på bakgrunn av erfaringene under observasjonene, dannet jeg meg et bilde og tolket informasjonen fortløpende.

Nettopp fordi det nonverbale språket var viktig for meg, så transkriberte jeg første intervjurunde med alle pauser og lyder, som «mm», «eh», «oi». Det gjelder også mange av mine egne uttrykk og verbale utbrudd som kanskje bidrar til at samtalene flyter fint, men som virker unødige når man skal skrive dem ned. Dette førte til at transkriberingen tok lang tid og ble en krevende oppgave. I tillegg ble det en del unyttig tekst som derfor er tatt ut av sitatene under analysedelen. I den andre runden unnlot jeg å ta med alle disse avbrekkene, og samlet svarene på en mer helhetlig måte under transkriberingen. På det tidspunktet hadde jeg fått en god kjennskap og relasjon til barna, slik at den uuttalte informasjonen og intensjonene bak svarene var noe jeg forsto på en bedre måte enn ved første runden.

Etter transkriberingen av koreografens intervju så forsøkte jeg å danne meg et bilde av hennes målsettinger og ramme for prosjektet. Hun hadde ikke laget en skriftlig prosjektplan på forhånd, og jeg hadde behov for å få tak i rammen og planen hun hadde definert for hva barna kunne forvente gjennom prosessen. Det handlet både om hva slags prosjekt dette skulle bli, hvilken læringsstruktur og didaktiske verktøy hun vil benytte, og hvilken kunstnerisk intensjon og profil som ville ligge til grunn. Jeg lagde

først en prosjektbeskrivelse basert på intervjumaterialet, men gikk tilbake til å bruke deler av intervjuet som sitat i analysen, oppdelt i temaer og overskrifter laget av meg. For at jeg skulle kunne gå tilbake i intervjuet, så beholdt jeg alle originaltranskripsjonene uredigert.

På bakgrunn av koreografens målsettinger for prosjektet valgte jeg ut tre sentrale læringsmål som samtidig var relevante for problemstillingen, og som jeg derfor syntes var spennende å forske i: Bevissthet om kropp, Estetisk læring og Frigjøring. På bakgrunn av disse sorterte jeg empirien fra intervjuene med barna. For å sikre at jeg fikk med alle relevant data, og for å holde orden i materialet, brukte jeg fargekoder for å sortere. På den måten ble empirien samlet under læringsmålene som hovedtema og deretter fordelt i undertema. Undertemaene ga flere nyanser i materialet, slik at det var lettere å stille spørsmål til empirien. Det som var særlig utfordrende var at temaene gikk mye over i hverandre, og det var vanskelig å bestemme hvilket læringsmål et sitat tilhørte. Jeg måtte ta noen valg som jeg ser fungerte godt, men noen av utsagnene kunne like godt vært til lagt et annet læringsmål. Jeg oppdaget at det å dele opp i tre læringsmål kunne virke konstruert i dette prosjektet, og at det på noen områder framsto begrensede. At jeg allikevel beholdt denne strukturen begrunner jeg med at jeg er uerfaren, og at jeg på grunn av nærhet til faget hadde behov for å ha egne tydelige rammer og begrensninger.

Mye av de innsamlede dataene ble brukt, mens noen deler viste seg å ikke være relevante og ble derfor tatt ut.

Jeg valgte å gjennomføre en induktiv analyse med i hovedsak intervjuer og noe observasjon som grunnlag for tolkning og drøfting. Min forforståelse i dansefaget og arbeidet med barn gjorde at jeg nok på forhånd hadde noen teoretiske begreper i tankene, for eksempel at jeg ønsket et fenomenologisk perspektiv. Jeg hadde liten teoretisk kunnskap om dans og danseforskning på forhånd, så selv om jeg hadde gjort meg noen tanker, så var jeg åpen for hvilke teorier som ville bli relevante.

I analysens første del presenterer jeg koreografens målsettinger og intensjoner med prosjektet. Deretter begrunner jeg mitt valg svarende til de tre viktigste læringsmålene; Bevissthet om kropp, Estetisk læring og Frigjøring.

I den andre delen presenterer jeg empirien fordelt i de tre læringsmålene.

Den tredje delen av analysen består i å sammenstille koreografens læringsmål med barnas opplevelse og læringsutbytte, for på den måten å vurdere prosjektets måloppnåelse. Jeg vurderer hva som stemmer med barnas erfaringer og også hvilke mål og intensjoner som eventuelt ikke viste seg relevante for barna, og eventuelt om barna opplevde annet enn det som koreografen hadde intendert.

I tillegg til å analysere det empiriske materialet fra intervjuene, legger jeg til de observasjonene jeg har gjort under øvelsene. Jeg har tydeliggjort i analysen hva som er min tolkning av empirien, og hva som er basert på observasjoner.

Deretter ser jeg funnene i lys av relevant teori. Jeg har vurdert teori innen fenomenologi, estetisk læring, og teori innen dans og dansedidaktikk.

I den siste delen løfter jeg funnene jeg har gjort i analysen inn i en større kontekst, og ser på overføringsverdi til andre områder enn danseopplæring for barn.

Jeg har forsøkt å holde en kritisk avstand til den faglige prosessen og gjennomføringen av analysen, men jeg er samtidig bevisst min nærhet til flere områder av prosjektet. Jeg ser at objektive funn, allikevel kan bære preg av at det er *jeg* som har tolket dem. Det innebærer at andre forskere ville kunne finne noe annet, ut fra deres forforståelse og kunnskap om prosjektet, eller mangel på sådan.

4.4.1 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Det er noen områder som jeg vil belyse særskilt, da gjennomføring og resultater ble påvirket av disse. Med barn som respondenter i undersøkelsen, var det særlig viktig å følge etiske prinsipper, og også samtaleformen krevde en bevisst holdning. Alle barna kjente til min bakgrunn som dansepedagog, og jeg opplevde at de assosierte meg som pedagog også i forskerrollen. Det var viktig for meg at jeg ikke selv inntok den rollen selv i intervjuene, og jeg forsøkte å skape en stemning i intervjusituasjonene som avslappet og liketil. Spørsmålene bar preg av at jeg våget å være så nøytral jeg kunne, og heller litt naiv i min tilnærming til dem. Jeg var forberedt på at barna hadde en god del erfaring

fra tradisjonelle danseopplæring, men ingen erfaring fra samtidsdans. Jeg var også forberedt på barnas språk og språkforståelse var en annen enn min egen. Det resulterte i gode og nære samtaler, men jeg tror ikke på noen måte at jeg evnet å gjøre relasjonen horisontal. Dog virket barna frie i sin formidling og alle samtalene gikk lett og uhemmet. Barnas alder tror jeg var vesentlig her, de var ikke så små at de ikke hadde et adekvat språk, men de mestret både verbalt og nonverbalt å forklare sine erfaringer. Det var noen områder hvor mangel på språk hindret dem i å uttrykke seg fullt og helt, men her kom min erfaring godt med, slik at jeg kunne tolke deres mening ut fra det. På den måten kom min forforståelse virkelig til nytte, noe jeg tror var viktig på noen skjøre områder.

Når jeg tolker uttrykk og utsagn på denne måten, så tar jeg utgangspunkt i at vi har en felles forståelse på dansens område, og at det jeg oppfatter og forstår er det riktige. Dette kan ha medført at jeg har tolket signaler i en retning som ikke var intensjonen, men samtidig har jeg intet annet grunnlag å tolke det ut fra. Samtidig opplevde jeg at mine ord kunne være til hjelp til å forklare og verbalisere barnets erfaring, og på den måten bidra til hennes forståelse av seg selv (Grasmo, 2008, s. 41).

En annen side ved intervjuene som kan være en svakhet er at det var utfordrende å ikke stille ledende spørsmål, særlig i dialog med barn (Jacobsen, 2015, s. 175). Dette var gjenkjennbart i den første intervjurunden, men i den andre runden opplevde jeg selv å være mer bevisst og unngikk i større grad ledende spørsmål.

4.4.2 Validitet, reliabilitet

Jeg ønsker at undersøkelsen og hele prosessen framstår transparent, pålitelig og gyldig. Jeg stiller meg spørsmålet; Hvor gode er de funnene jeg har gjort? Og har de relevans for andre som arbeider med barn og kunst?

Jeg er bevisst på at de innsamlede data kan være mangelfulle, og at tolkningen er subjektiv. Dette begrunner jeg med at det mennesker sier og det mennesker faktisk gjør, kan være to forskjellige ting (Jacobsen, 2015, s. 229). Det er en sannsynlighet for at barna svarte på mine spørsmål ut fra hva de antok at jeg ønsket å høre. Jeg registrerte i analysen at mine observasjoner ikke alltid samstemte med det barna sa. Hva er da

sannheten? Vel, det kan være at sannheten var innen rekkevidde, og at det faktisk var virkeligheten vi fant, ut fra øyeblikket i tid og rom. Det er summen av alle de gitte betingelsene innenfor prosjektets rammer, som har gitt de eksisterende resultatene. Jeg tror at alle respondentene vil kjenne seg godt igjen i det empiriske utvalget og i resultatene, selv om resultatene også er til dels kritikk mot noen sider ved prosjektet, og noen resultat er nye oppdagelser for både dem og meg.

Til slutt vil jeg nevne at når man studerer en liten enhet, slik som prosessen til «Noe helt annet», så kan resultatene være vanskelig å generalisere, og dermed blir det også vanskelig fullt ut å se overføringsverdien til andre områder (Jacobsen, 2015, s. 100). Her har mine forkunnskaper kommet til sin rett, da jeg på bakgrunn av mitt virke og erfaring også kan tolke og forstå de ulike kontekstene som dette prosjektet relaterer til.

Alt datamaterialet er blitt oppbevart på datamaskin, låst med personlig passord. Under forberedelsene anonymiserte jeg barna, og videreførte dette i all tekst og materiale gjennom hele undersøkelsen. Koreografen er kun nevnt med fornavn, med tillatelse, da hun jo er gjenkjennbar gjennom det offentlige virke Dansekunst i Grenland og «Kunstprosjekt for små dansere har».

5 Teoretiske perspektiv

Kroppen er vilkår for både være og læring. Verden er ikke bare verden i seg selv, men også verden slik den framtrer for oss. Det er i verden vi lever og lærer.

Det er i verden vi erfarer. Å lære og være handler om å forholde seg til verden.

Verden erfares ikke som et abstrakt tomrom, men som sosiale og kulturelle sammenhenger.

Å være og lære handler om å være tilstede i disse sammenhengene.

(Duesund, 2003, s. 5)

5.1 Å være

Descartes innflytelse på forståelsen av kropp og oppdeling av kropp og sjel som to motsetninger, har preget den tradisjonelle dansekunsten gjennom tidene. I vår dagligtale kan vi gjenkjenne det dualistiske tankegodset; vi skiller mellom det «psykiske» og det «fysiske» og mellom «kropp» og «sjel» (Engelsrud, 2010, s. 35), et dualistisk syn som fremdeles er rådende i den tradisjonelle delen av danseopplæringen i Norge.

Til danseklassen kommer danseeleven med sin kropp. Hvis ikke kroppen har de «rette» linjene og de «rette» fysiologiske forutsetningene, så kan hun risikere å bli møtt med en begrenset oppmerksomhet fra omgivelsene. Dansepedagogen er opplært til å møte den objektive kroppen, og vurderer dens mekaniske kunnen og instrumentelle verdi. I likhet med Descartes tradisjonelle kroppssyn, styres dansekroppen som en mekanisk innretning; den skal prestere og yte. Det er de presterende egenskapene ved kroppen som er i fokus og kroppen som er instrumentet, den er tingliggjort (Duesund, 2003, s. 23). Dansefaget blir vurdert som en kroppslig handling, og har ikke tradisjon for å inkludere den kognitive og reflekterende delen av mennesket (Torvik, 2008, s. 51).

5.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr «læren om fenomenene», og den innebærer en kritikk av dualistiske kroppsforståelsen. Fenomenologi handler om fenomenene slik de viser seg, om tingene slik de framtrer for oss som kroppslige individer. Den utforsker det subjektive erfarende mennesket, da det å studere mennesket må gjøres utfra menneskets subjektive oppfattelse av virkeligheten (Duesund, 2003, s. 22).

Jeg vil ta for meg de begrepene i fenomenologien som jeg anser som relevante for min analyse:

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er regnet som den fremste kroppsfenomenologen. Hans teorier bryter med våre nedarvede kulturelle forestillinger om at kropp og sjel er to fundamentale forskjeller. For å forklare hvordan mennesket erfarer seg selv og forstår sin verden, ser han oss som en uendelig helhet av bevissthet og kropp.. Vi opplever, sanser og erkjenner verden som kropp, vi er vår kropp. Fenomenologien ser det hele mennesket, og hennes interaksjon med sin verden som en kroppsbasert interaksjon

Den levde kroppen

Merleau-Pontys begrep *corps propre* blir oversatt med den levde kroppen, og i dette ligger en forståelse av kroppen som inkluderer dens ikke-fysiske side (Duesund, 2003, s. 24). Begrepet forklarer at vi ikke kan analysere kroppen intellektuelt, men at vi gjennom kroppen sanser oss selv og møter vår verden. Kroppen erfarer altså både seg selv, og er i samspill og dialog med sine omgivelser. Kroppen kan ikke skilles fra vår tenkning eller selvet, fordi det er gjennom kroppen vi erfarer og bevisstgjør vår tilstedeværelse.

Merleau-Ponty forklarer det som egen-kroppens permanens:

Dens (kroppens) permanens utgjør ikke en permanens i verden, men en permanens for mig. At si, at den alltid er hos mig, alltid er der for mig, at jeg ikke kan utfolde den for mit blik, at den alltid befinner sig i randen af alle mine perceptioner, at den er med mig. (Merleau-Ponty, 1994, s. 32)

Både – og

Kroppens sirkularitet er et helt sentralt begrep hos Merleau-Ponty, og beskriver en forståelse av kroppen både som det levende eksistensielle subjekt og som fysisk objekt. Kroppen er altså ikke enten objekt eller subjekt – den er tvetydig og er både og, samtidig. Vi kan både høre og bli hørt, vi kan både se og være synlig.. Det er erfaringen av at kroppen kan berøre samtidig som den blir berørt.

Det dualistiske synet om at kropp er noe du har, står i sterk kontrast til fenomenologiens forståelse av at kropp er noe du er. Og fordi vi er våre kropp, så kan vi ikke betrakte vår egen kropp som gjenstand i verden:

Jeg iagttager med andre ord de ydre genstande med min krop, jeg håndterer dem, inspicerer dem, bender og drejer dem, men min krop selv iagttager jeg ikke: for at kunne gjøre det, måtte jeg have rådighet over en annen krop, der ikke selv ville være iagttagelig. (Merleau-Ponty, 1994, s. 33)

Livsverden

Det er i vårt dagligliv vi erfarer og oppfatter vår subjektive virkelighet. Merleau-Ponty beskriver det som vår livsverden. Våre omgivelser er den virkeligheten vi erfarer og sanser, det er vår livsverden. Den er «før-refleksiv», det vil si at vi erfarer den før vi reflekterer over den. Det er i livsverdenen vi søker etter mening og erfaringen av mening er alltid kroppslig.

Utgangspunktet for kroppens søken er alltid her, og fordi kroppen alltid er plassert et sted, er det det som blir vårt «fra» sted. Fra det stedet er det blikket som er avgjørende for vår persepsjon; vi ser det vi ser og vi ser ikke det vi ikke ser. Det er kun når vi forflytter oss at vi kan endre det vi ser, eller at vi kan se mer. Dermed kan vi gjennom bevegelsen endre vår virkelighetsoppfatning og vår erfaring av den (Duesund, 2003, s. 25). Det innebærer også at vår bevissthet alltid er rettet mot verden, bevisstheten vår er ikke noe som kun erfares i personen, men inkluderer det man retter oppmerksomheten og sansene mot. Kroppen og verden kan ikke ses på som to separate forståelser. Kroppen blir påvirket av våre omgivelser og verden blir påvirket av kroppens eksistens i verden (Duesund, 2003, s. 25).

Kroppskjemaet/ Jeg kan

Med begrepet kroppskjema beskriver Merleau-Ponty et helhetlig syn på kroppen. Det er erfaringer som «sitter» i kroppen, det er den måten vi kan kjenne i hvilken stilling eller posisjon vi befinner oss, i forhold til andre mennesker, i forhold til rommet og i forhold til oss selv. Det er summen av det vi kan i kroppen, det er kroppens kunnen. Det er tillærte ferdighetene som er blitt automatisert og ikke så lett kan beskrives

verbalt, som å sykle eller gå. Det er den umiddelbare handlingsevne som trer i kraft når vi beveger oss (Duesund, 1995, s. 32). Danseelever har kroppslige ferdigheter som er et godt forankret kroppsskjema. Når de beveger seg og når de danser, så bruker de sitt kroppsskjema

Vi har sett at Merleau-Ponty peker på at man ikke kan skille det indre og det ytre, og da følger tanken om at man ikke kan man skille kropp og identitet. Uten kroppen eksisterer ikke jeg, jeg eksisterer fordi jeg er min kropp (Duesund, 2003, s. 38). For danseleven som ikke innfrir de fysiske kravene blir kanskje den positive responsen og de konstruktive tilbakemeldingene holdt tilbake, hun blir «usynlig».

Denne holdningen gjelder flere områder; når vi ønsker å bevisstgjøre danseelvene i deres arbeid, har tradisjonen fortalt oss at vi må peke på og forklare de bevegelser som må korrigeres. Fokuset ligger ofte på det som er «feil» og «ikke fungerer». I fenomenologien er bevisshetsprinsippet et helt annet, Merleau-Ponty omtaler vår bevissthet som jeg kan. Liv Duesund forklarer at: «Slik kan så vel fysisk aktivitet som praktiske ferdigheter være et middel til å oppnå en begynnende selvbevissthet knyttet til å kunne» (Duesund, 2003, s. 28).

Intersubjektivitet

Merleau-Ponty sammenligner mennesket med en roman hvor bokstavene ikke kan tolkes hver for seg, men må forstås av helheten. Kroppen er heller ikke mekanisk og delt, men den er som et kunstmaleri, det formidler en kaskade av farger og former (Duesund, 2003, s. 22). På samme måte kan vi tenke oss at vi ikke kan tolke hver liten bevegelse eller posisjon i dansekroppens koreografi, men man må «lese» helheten, med tempoer, dynamikker, ansiktsuttrykk, ja – hele vesenets tilstedeværelse i samsvar, og samhandlende, med verden. Mennesket lever i en felles verden med andre mennesker, men alle på sin egen måte. Det betyr at menneskene er forskjellige fra hverandre, men ikke fullstendig forskjellige, de er intersubjektivt tilgjengelig for hverandre, med sin unike erfaring (Engelsrud, 2010, s. 42).

5.1.2 Dansefenomenologi

David Pilbæk tar i sin masteroppgave *E=(motion)2 Between Movement and Dance* den fenomenologiske arven ennå dypere inn i dansens sfære. Ut fra Merleau-Pontys begrep om den estesiologiska kroppen, som beskriver subjektets opplevelse av egne og andres bevegelser, har han videreutviklet begrepet dansens kropp, som han baserer på metafenomenologi; att kännas (Pilbäck, 2013, s. 10).

Det er tre prinsipper fra hans teori som er relevant og anvendbart i min analyse:

Konkrete og abstrakte bevegelser

Ved å skille konkrete og abstrakte bevegelser, skiller han også mellom det å bevege seg og å danse. Vanlige hverdagsbevegelser som er repetitive og automatiserte er konkrete, og de abstrakte bevegelsene er de dansende og rytmiske.

For å kunne erfare den andres abstrakte bevegelser tar han i bruk begrepet «metakänssel» - som forstås ved at kroppen har en egen evne til å være «medkännande - att kännas av någon». Dette erfares ikke som en konkret bevegelse, men som en erkjennelse av å kjenne den andre som sig selv. Som en bevegelsesrelatert respons på dette er å «medröras- att röras av någon», det som får oss til å bevege oss sammen med.

Bevegelsens tre former

I tillegg til bevegelsenes ulike muligheter har bevegelsen tre former, bestående av forflytning, berøring og følelse. Disse tre påvirker hverandre innbyrdes:

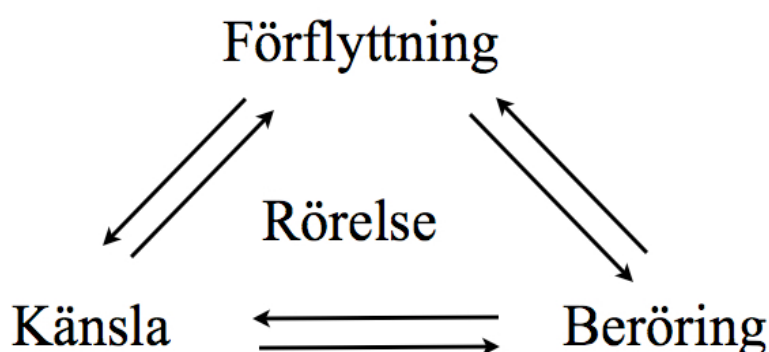


Fig. 1.1

Vi behöver forstå upplevelserna av beröring (taktil form), känsla (emotionell form) och förflyttning (lägesmässig form) som olika former av samma underliggande fenomen: rörelse. När vi förstår alla dessa fenomen som former av rörelse kan vi närma oss en forståelse av hur rörelse transformeras från den ena formen till den andra. (Pilbäck, 2013, s. 13)

Den frie dansebevegelsen

Med uttrykket «att dansas» vil han distribuere den energien som beveger seg igjennom kroppen. Det innebærer en overgang fra dans som egenbevegelse til å bevegges av bevegelsen, og handler om å motta, om å minnes. Denne energien oppstår i kroppens rom, som er det sted i kroppen hvor vi lytter inn vår egen rytme og puls, og den andres bevegelser og impulser.

Vi ser här att minst fem möjlige svar på frågan om "den fria dansrörelsen": (1) att en dansar i mig, (2) att jag dansas av kroppen, (3) att jag dansas av rörelsen, (4) att jag dansas av kroppens rum, eller (4) att jag dansas av energin. (Pilbäck, 2013, s. 37)

5.1.3 Taus kunnskap

Begrepet taus kunnskap – tacit knowledge – stammer fra filosofen Michael Polanyi (1891-1976) og omhandler hvordan iboende kunnskap påvirker menneskets adferd og handling, selv om den ikke formuleres eller forklares språklig. Begrepet omfatter vår sansing, oppfatning og påvirker vår vurderingsevne i all vår væren (Store Norske Leksikon, 2015).

I *Kroppen i verden* forklarer Liv Duesund at taus kunnskap kommer til uttrykk gjennom bevegelse. Da kroppens væren er i sentrum, og reflektert tenkning kommer litt i bakgrunnen, får vi større tilgang til kunnskapens uutsigelige side. Når bevegelsene er innlært blir de automatisert, slik som å sykle og å svømme, bevegelser som er vanskelig

å gjøre rede for språklig. Kunnskap gjennom bevegelse formidles lettere ved å vise den fram, enn ved ord. Taus kunnskap har sin basis i kroppen, og er derfor alltid personlig kunnskap (Duesund, 2003, s. 55).

I danseopplæringen kan det som er taus kunnskap i øvelsen eller koreografien bevisstgjøres ved at dansepedagogen gjør danseren oppmerksom på det, det er kunnskap som må observeres av den andre, og ikke av utøveren selv. Gjennom samtaler og refleksjon kan kunnskapen synliggjøres og tas i bruk for å ytterligere forbedre kunnskapen. Taus kunnskap er det som innlemmer oss i tradisjoner, slik som dansens historie viser oss. På samme måte er taus kunnskap en ressurs når vi på bakgrunn av innlærte og automatiserte bevegelser danner forståelse for nye strukturer, og former nye uttrykk (Duesund, 2003, ss. 55-59).

5.2 Å lære

5.2.1 Pedagogisk teori for estetiske fag

I artikkelen «Pedagogisk teori for estetiske fag - om kunstneriske læringsprosesser og om å undervis på estetisk nivå», sier Anne Lena Østern at målet for undervisning i kunstoffag er at det skal være meningsskapende. Det finnes mange teorier som beskriver læring og danning i estetiske fag, noen er målrettet og klare, mens andre er mindre absolutte og mer abstrakte, men dekker ulike områder i kunstoffagene (Østern A. L., 2008, s. 20).

Hun peker på tre viktige perspektiv som er relevante lærings teori for denne analysen, og jeg beskriver dem i lys av dansefaget og den undervisningen jeg kjenner fra mitt eget virke:

5.2.2 Kulturelle perspektiv

Det estetiske perspektiv

Det å uttrykke seg estetisk kan bety å uttrykke sine tanker og følelser, gjennom å skape symboler som er meningsbærende (Østern A. L., 2008, s. 21). I dansen har estetikken

vært nært knyttet til idealer som «det vakre» og det er særlig kvinnekroppen som har vært i søkelyset. Dog har den dansende kvinnekroppen ikke vært relatert til kjønn, men til en opphøyd kvinneskikkelse hevet over tyngdekraften, med sarthet og guddommelighet. En estetikk med dette kroppssynet står fremdeles sterkt i den tradisjonelle danseopplæringen, men begrepet estetisk i dans har blitt utfordret de siste 100 årene gjennom en transformasjon til den samtidsdansen vi ser i dag.

Tematisk perspektiv

I dans forstår vi kropp og bevegelse som et essensielt tema. Kroppen som grunnlag både for identitetsdannelse og ferdighetsdannelse. Dette perspektivet knytter også sammen ulike didaktiske metoder og pedagogiske teorier, alt etter som hvilken sjanger og uttrykk den representative danseopplæringen foregår i.

Det sosiale perspektiv

Danseopplæring foregår stort sett i grupper. Det er allikevel ikke synonymt med deling av kunnskap og samarbeid elever imellom. Tvert imot ser man i den tradisjonelle klassesituasjonen et preg av konkurranse og sammenligning. Det er først de senere år, parallelt med samtidsdansens utvikling at elever arbeider sammen i grupper, og hvor det finnes en kultur for deling av kunnskap. I dette spillerommet kan elevene være hverandres lærere, eller veiledere. I dansesalen har vi speilvegger hvor kroppen blir observert og korrigert. I gruppearbeid blir elevene hverandres speil, hvor både ferdigheter og personlighet blir dannet.

Dette kan oppsummeres slik Anne Lena Østern forklarer den karismatiske holdningen i kunstpedagogikken som romantiserende og følelsesladet. I den klassiske danseopplæringen er det nettopp romantikken og de tradisjonelle kjønnsrollene som har vært den estetiske innretningen. I nyere opplæring av dans er det teorier om samspill og samarbeid mellom elev og lærer som er mest aktuelt. Dette er en tydeligere læring gjennom prosess, som ikke er lineær, men syklisk, hvor man bygger på elevens kompetanse i stadig mer komplekse lag (Østern A. L., 2008, s. 22).

Med sterk inspirasjon fra John Dewey har Lars Løvlie beskrevet tre estetiske teorier, den mimetiske, den ekspressive og den transformative. Disse er relevante til dans som kunstfag da de på mange måter også referer til den transformasjonen som erfares i dansefaget.

Den mimetiske estetiske teorien symboliserer det vakre, det «som ligner på», det figurative og narrative, og vi kan se den klassiske ballet og overføring av dens kunnskap og sjanger i lys av dette.

Den ekspressive estetiske teorien tar utgangspunkt i utøverens følelser og hennes indre uttrykk som kommer til syne (Løvlie, 1990). I moderne dans ser vi at dette er mer viktig ved at ytre former blir erstattet med uttrykk for eksistensielle væren.

I den transformative estetiske teorien fremmer man idealet om intet ideal. Det finnes ingen fasit på hva som er rett og galt i kunsten, men meningen skapes i dialogen mellom individet og oppgaven (Østern A. L., 2008, s. 24). I samtidsdansen mange uttrykk og fasetter er det nettopp det grenseløse og fragmenterte som skaper essensen av de kunstneriske verktøyene.

5.2.3 Kunstneren som veileder

Anna Lena Østern referer i artikkelen «Kunstneren som veileder for barns kunstmøte» til forskeren Inkiri Savas modell for kunstnerisk læring. Modellen består av tre mulige forandringer som resultat av en kunstnerisk læringsprosess. Det er 1) kvantitativ forandring i mengde kunnskap, 2) kvalitativ forandring gjennom estetisk-kunstnerisk tolkning, 3) strukturell forandring i strukturell tenkning. Resultatet av læringen er også avhengig av barnets fantasi, dets indre verden, kroppsbilde og kroppsskjema for bevegelse. Sava understreker betydningen av læreren som veileder i alle transformative kunstneriske læringsprosesser.

I opplærings situasjoner hvor pedagog også er utøvende kunstner, settes høyere krav til det å veilede. Gode didaktiske metoder kan føre til at arbeidet blir utforskende virksomhet og en produserende virksomhet. Kunstnerens liv, verdier og livsverden blir rettesnorer i barnas kunstmøter, der samtaler og refleksjon danner en felles forståelse for det skapende arbeidet.

Tydelig kunstnerisk lederskap, veiledning steg for steg, en mesterlærerinstruksjon, omvekslende med at barna skaper selv, gir nødvendige faste rammer som barna kan skape innenfor. (Østern A.-L. , 2013, ss. 31-32)

5.3 Å danse

De didaktiske rammene for dette prosjektet er i hovedsak relatert til metoden improvisasjon. Derfor vil jeg teoretisk belyse noen viktige prinsipper til dette.

5.3.1 Improvisasjonsdans

Danseimprovisasjon som forestillingsform ble etablert som en del av den postmoderne scenedansetradisjonen foregår både i og utenfor scenerommet.

Den postmoderne improvisasjonsdans har ikke til hensikt å løfte fram det estetisk vakre og skjønne, eller en perfekt kropp. Det er den fysiske kraften og de dagligdagse bevegelsene som alle kan utføre, som er intensjonen bak sjangeren improvisasjonsdans. I dette gis dansekroppen sin naturlighet tilbake med all sin tyngde og all sin ufullkommenhet (Rustad, 2010, s. 124).

Å improviserer dans er noe alle kan gjøre, det er like aktuelt for amatøransere som for profesjonelle, som for barn som for voksne. Tone Pernille Østern har forsket i å bruke improvisasjonsdans som metode for ulikkroppede dansere, både funksjonsfriske og funksjonshemmede. Hun fant at dansen oppstår i møtet mellom de dansende, og at dansen både var «en opplevelse, fortolkning og diskusjon» i samme øyeblikk som den utfolder seg (Østern T. P., 2008). Dette er en av grunnene til at improvisasjon gjennom bevegelser og dans er godt egnet i skoler og i fritidsaktiviteter, den kan utføres overalt der mennesker møtes.

Den improvisasjonstradisjon vi kjenner best til i Norge har sitt opphav i den amerikanske postmoderne dansen. Den er kompleks og har mange ulike utspring, og framstår i dag som nyskapende metode, individualistisk og til dels fragmentert.

Hilde Rustad skriver at noe av det som kjennetegner improvisasjonsdans kan betraktes som øyeblikkets kunst. Det skapes der og da, uten at danseren vet hvilke bevegelser eller form som kommer, heller ikke er noe tenkt ut på forhånd. Det er alltid nye bevegelser og nye uttrykk. Enhver improvisasjon blir sett på som unik og kan regnes som

engangsdans, i motsetning til koreografi som kan forstås som flergangsdans (Rustad, 2010, s. 132).

For å kunne bruke improvisasjon i undervisningsøyemed, er det viktig å gi elevene improvisasjonserfaring. Det er ofte forbundet med å ta personlige valg, og mange føler stor usikkerhet i starten. I møte med det ukjente og uventede kan elevene føle seg «nakne» og sårbare. Trygghet utvikles i takt med at elevene erfarer at de ikke kan gjøre «feil» - det er deres eget bevegelsespråk og det er bra nok.

Improvisasjon har mange fellestrekk med leken, blant annet at regler og rammer kan kontinuerlig endres i dansen, slik som i leken. I improvisasjon er det alltid valget som tas som staker ut veien videre, noen ganger blir valget tatt helt naturlig på grunn av de rammene som finnes, andre ganger forårsaker valget brudd i strukturen.

Improvisasjon er dansesjangeren der det ukjente og uforutsigbare er kjennetegn på en kreativ prosess, som passer for alle kropper i alle aldre:

(...) danseimprovisasjonen som fenomen fortsetter å være gåtefull, hemmelig, besnærende, og tiltrekkende – et sted for spontanitet der lek er inkludert, som kan være bevegelsesmessig dagligdags og samtidig befriende fritt for hverdagslighetens forutsigbarhet. (Rustad, 2010, s. 142)

5.3.2 Dans og identitet

Danserens identitet er sterkt knyttet til kroppen og kroppens erfaringer i forhold til seg selv, til andre som danser og til de andre som ikke danser. I dansen finnes det ulike muligheter for å konstruere og definere identitet.

Det er både dansens kontekst og innhold av opplevelse av mening, som skaper en identitetsdanning hos barn og unge. Samtidsdans og moderne dans har særlig mulighet for identitetsskaping, sier Hilde Rustad i artikkelen «Dans og identitet». Hun forklarer at danserens identitet er både teatral og ikke-teatral, med referanse til Anne-Britt Grans bok *Vår teatrale tid*. Danserens utøvelse er ofte på en scene, eller på en annen form for formidlingsarena. Det hun gjør er tillært og iscenesatt, ja også opplærings situasjoner er

til en viss grad iscenesatt, med sitt eget blikk i speilet som publikum. Motsetningen til det iscenesatte er det ikke-teatrale, den ekte og autentiske identiteten. I dansen er det ikke-teatrale særlig tilstede i arbeid som inkluderer improvisasjon og kontaktimprovisasjon. Der er impulsene naturlige og ikke reflekterende, og intensjonen er ikke først og fremst et tilskuerperspektiv. Slik jeg forstår Rustad, er det i denne tilstanden muligheten for autentisk identitetsforming. De didaktiske verktøyene som ligger til grunn for improvisasjon som medskapning og som gir gode vilkår for forming og konstruering av autentisk og virkelig identitet (Rustad, 2008).

5.3.3 Dansekunst med barn

Dansekunstnerne Caroline Wahlstrøm Nesse og Camilla Myhre ved Rom for Dans i Oslo har lenge arbeidet med å inkludere barn og unge i scenekunst. Deres utforskning i dansefeltet har resultert i mange forestillinger hvor intensjonen har vært å skape ny dansekunst for og med barn og unge (Myhre & Nesse, 2008).

Deres ønske om å gi de minste en opplevelse av kropp og bevegelse i en kunstnerisk forestillingsramme, sammen med profesjonelle dansere har gitt dem en betydelig forståelse for prosesser som er relevante for arbeid med barn og dans som for eksempel i «Kunstprosjekt for små dansere». De har fokus på barns erfaring med å delta i et kunstprosjekt, hvor de må ta ansvar for å delta i helheten og det felles prosjektet, men hvor det samtidig er rom for helt individuelle løsninger. De ønsker å ta barn på alvor ved at de viser at barnas valg med bevegelse er med å forme et verk (Myhre & Nesse, 2011).

6 Presentasjon og analyse av koreografens målsettinger

I dette kapitlet vil jeg presentere koreografens målsettinger, rammer og metoder i utviklingen av det koreografiske verket «Noe helt annet». Presentasjonen tar utgangspunkt i intervjuet med koreografen. Målsettingene danner grunnlaget for det arbeidet barna skal gjøre, det kunstneriske produktet som skal skapes, og prosessene underveis. Målsettingene danner også det konseptuelle grunnlaget for analysen av de funn og observasjoner jeg har gjort.

6.1 Målsettinger, rammer og metoder

Marias dansekompani har en sterk hovedingrediens, nemlig barn. Barn som utøvende, og som med-skapende individer i prosessen fram mot et nytt kunstnerisk verk. Hun stiller spørsmålet - kan barn være kunstnere?

Hva er intensjonen din, den overordna tanken din med dette dansekompaniet?

Tanken bak prosjektet har alltid vært, kan barn være kunstnere? Å ta barna alvorlig der de er på sitt punkt i livet. Kunne se de som de er, tenker jeg, og kunne forstå det uttrykket de sitter inne med. Ta det på alvor slik vi gjør med voksne, i gåsetegn.

Hun beskriver at barn i utgangspunktet har en naturlig tilgang til sin egen kreativitet, og nettopp av den grunn kan ha stort utbytte av å eksperimentere med ulike kunstuttrykk.

Du sier uttrykket sitter inne med, hva legger du i det?

Jeg tenker at barn har en naturlig kreativitet fra de er født, og for meg er det noe som fort kan bli hysja ned hvis de ikke for lov å komme til en arena eller til en plass hvor de kan fortsette å jobbe med det, dyrke det, og få det frem og vise det. At ikke alt bare skal være en gøy hobby, men at det faktisk kan være et kunstnerisk uttrykk i det de gjør, det kan fort svinne hen til at alt skal være kult og gøy og sånn. De sitter inne med et ganske så naturlig behov for å uttrykke seg, via kunst av et eller annet slag, om det er dans eller teater, billedkunst, tekst,

at de for lov til å – her i denne forstanden så er det jo dans – at de får lov å dyrke det, allerede i en ung alder.

Maria forklarer at det nye bevegelsesspråket trer fram når barna løsriver seg fra de innlærte bevegelsene og teknikken de har innstudert i flere år, og selv blir kreative.

Hvordan vet du at det er kreativt det de gjør da?

Det er jo det som er vanskelig, fordi for min del kan det fort komme fram at det de gjør er det de har lært på en danseskole fra før, og det tar tid å få dem til å forstå at det går an å tilnærme seg dansen ved å gjøre annet enn pas de bourreer og piruetter. At man har et annet bevegelsesspråk som kan settes til musikk og settes i struktur på en annen måte, men de har ikke lært hvordan de kan tilnærme seg det språket. De har ikke lært hvordan de kan bevege seg på friere måter, hvor de selv bestemmer hva slags bevegelser som skal komme ut av dem. De er som regel vant til å få trinn, få bevegelser, som de da skal øve seg på å gjøre, som er allerede historisk satt i dansekunsten. Nå får de jobbe med ny teknikk, innenfor improvisasjon og kreativt arbeid.

Jeg tenker på de oppgavene du gir, på hvilke grunnlag velger du de?

Jo, innenfor improvisasjon har du visse kvaliteter du jobber med i bevegelsesspråket, og jeg har testa ut de siste åra hva barna reagerer mest på, hva de responderer mest på, hvor de får en frigjøring, hvor de får uttrykke seg selv mer. Noen oppgaver er mye strammere, mer begrensende, så jeg tror det er der jeg har prøvd å plukke vekk de som har vært for vanskelige. Der hvor de har fått litt stramme tøylar, hvor de ikke klarer å løse oppgaven, ikke klarer å bevege seg innafor oppgaven, de har jeg tatt bort (...) noen oppgaver er nok noe mer begrensede, men de lærer seg forskjellige kvaliteter kroppen har, og forskjellige måter å kunne uttrykke seg på med kroppen.

Men du sier frigjørende, hvordan kan du bidra til at barn har en frigjørende prosess?

Det er vel å ta bort janteloven kanskje, til å begynne med, den dømmende stemmen de har i hodet på at dette er jo ikke det du pleier å gjøre, det er jo ikke dette vi skal gjøre, er dette greit nok? Kan jeg gjøre dette? Funker dette? Hvor oppgavene er såpass frie at jeg kan si: fingeren din skal få deg fra høyre side av rommet til venstre side av rommet, og innenfor det så er alt lov, hvor de oppdager nye ting og de får den frigjorte følelsen (...)

Et tema hun trekker fram er viktigheten av at barna ikke dømmer seg selv, men lærer egenaksept, og fremelsker det som er unikt og særpreget i egne bevegelser og uttrykk.

(...) jeg dømmer ikke, jeg er ikke der for å dømme at dette er feil, eller dette er ikke riktig. Det har allerede såpass bygd inn allerede i så ung alder, at det trenger de ikke å høre fra meg, så fra meg er oppgavene ganske løse, men samtidig forstår de at vi har en ramme i dem. Det er fritt frem å leke med bevegelser innafør den oppgaven, og de blir overrasket stort sett selv, og responsen er som regel at dette er noe helt annet, dette har jeg aldri gjort før.

6.1.1 Kunstneriske rammer

Maria beskriver prosjektet sitt som hovedsakelig et kunstnerisk prosjekt. Hun beskriver prosjektet som et 70/30 forhold – hvor 70 % er et kunstprosjekt og 30% er pedagogisk rettet.

Anser du dette som et pedagogisk prosjekt eller et kunstnerisk prosjekt, eller litt av begge deler?

For meg så blir det hovedsakelig et kunstnerisk prosjekt, for jeg legger litt vekk pedagogen i meg (...) Så det blir kanskje et sånn 70/30 forhold. Pedagogisk, for jeg må møte barna og være med dem, og jobbe med dem, men kunstnerisk er det kanskje det største gapet, hvor jeg må virkelig må åpne opp for at de får uttrykke seg slik som de er, og ikke blande meg for mye (...)

Hun beskriver strukturen i den skapende prosessen ved at hun har rollen som en veldig god puslespiller, som setter alle bitene sammen, skaper dynamiske overganger, og finner ut hvordan og i hvilken form brikkene skal settes sammen til en helhet.

Du skal jo lage et kunstprosjekt nå, men rent kunstnerisk så har du ikke lagt planen på forhånd, har du ikke tenkt hvordan verket skal se ut?

Nei, det kan jeg ikke, ikke for min egen del, fordi det endres med en gang jeg møter barna, så for meg så er det mer sånn rundt nå, nå er vi på fjerde-femte møte, hvor jeg nå begynner å få en idé om hva dette kan bli. De første rundene er mer sånn å la barna bli vant til gruppedynamikken, la de bli vant til materialet og hva vi jobber med, gi de noen ideer. Først nå kan jeg begynne å sette ting sammen og se for meg hva dette kan bli, og få en idé om hvor langt, hva slags musikk og hva slags uttrykk og ja, alt egentlig

Men er barna med på den prosessen også, eller skaper de kun materialet, og du setter det sammen?

Jeg pusler det sammen, så jeg føler at jeg blir som en veldig god puslespiller hvor de lager alle brikkene for meg og setter det sammen, og ut ifra det de gjør så kan det komme andre løsninger som kanskje ikke jeg har tenkt på. Veldig ofte så kommer det et materiale, og dermed så ser jeg en overgang over til noe annet, så akkurat den biten der er det hovedsakelig jeg som sitter på. De gir meg stikkordene på det som kan bli det neste, om hvordan jeg kan gå videre med det (...). De lager alle brikkene for meg, så jeg vet jo ikke før alle brikkene er på plass. Jeg vet jo virkelig ikke hva det blir før jeg har alle samla.

6.1.2 Læring

Maria beskriver sin pedagogiske tilnærming med at hun er spesielt bevisst på sitt møte med barna, med større frihet og mer tid til refleksjon

Hva er den største forskjellen du opplever å jobbe med dette, og en vanlig danseklasse hvor du også lager forestillinger?

Det kan jo være at når jeg underviser vanlig danseklasse så kommer jeg med alt materiale, mens i denne prosessen så kommer jeg med veldig lite jeg materiale. Forberedelsen er veldig annerledes inn i en prosess som det her, jeg må tenke ut hvilke oppgaver de skal jobbe med, gi det litt løsere oppskrift på hvordan jeg vil

ha koreografien satt sammen etterhvert (...) Når jeg først jobber med barna så føler jeg at man er ganske pedagogisk med tanke på at man møter barna og ser det som skjer miljømessig, men ellers så er det mye friere. I en klassesammenheng ville jeg hatt mye mer struktur, mye mer disiplin. Jeg ville kjørt en strammere linje mens her er det det samme, men med tid til å tenke, tid til å få det til, tid til å jobbe gjennom materialet for å gjøre det til sitt eget og bli kjent med det, noe man ellers ikke får tid til på en vanlig kveldskole føler jeg. (.....) her er det mye mer etterforskning i kroppen og etterforskning i hodet og mye mer tanker; altså tenke mer, gå gjennom prosessen, de må reflektere, de må snakke mer.

Maria forklarer at barna bruker ulik tid på å overgangen inn i det nye. Hun bruker god tid i oppstarten til å blant annet demonstrere oppgavene fysisk.

Men føler du at de oppgavene du har gitt blir forstått?

Ja, etterhvert. Jeg tror også det at når jeg er fysisk med på det, så forstår de mer, og det tar alltid en tre-fire runder før de faktisk forstår hva de skal gjøre. Når de knekker den koden så ser du det så veldig tydelig at nå har de skjønt det. Det tar lang tid fordi det er nytt og de stoler ikke 100% på meg og prosessen til å begynne med, men noen av de bruker kortere tid enn andre, og noen bruker lengre tid. Jeg tror også det at jeg fysisk demonstrerer, så ser de det visuelle, og klarer å plante det inn i kroppen sin ved å teste ut. Vi bruker god tid på å teste og forske på egen kropp i disse oppgavene, vi repeterer det flere ganger og vi holder på med det en liten stund før vi går videre, sånn at de faktisk har kjent det på kroppen sin. Og noen ganger funker det, andre ganger så skal det sies at det ikke funker. Det er noen ganger noen bare ikke fatter hva vi holder på med, men der tenker jeg at det er ok, da har du tolket det på din måte, så der skal ikke jeg dømmes deg på at oppgaven ble løst feil.

Hvis de ikke får til, er det den friheten, den personlige opplevelsen som mangler da eller?

Ja, eller det er vel fort vekk at de stopper seg selv i døra, altså at de ikke tør å gjøre det de tror jeg mener de skal gjøre, at de kanskje allerede der synes at de ser dumme ut, og at dette var veldig rart og tullete av meg å foreslå. Ofte ser de rundt på hverandre, de ser at noen er veldig «i det», mens andre tenker mer på hvordan er det jeg ser ut i dette, og begrenser seg selv litt der allerede, og det har med denne janteloven å gjøre, at de dømmes seg selv.

6.1.3 Didaktiske rammer

Marias didaktiske grunnlag for det skapende arbeide er de ulike kreative oppgavene hun gir barna.

Men hvis du har gjort en oppgave med et barn eller flere barn som du ser virkelig fungerer og, de gjør jo den opp til flere ganger, ser du en utvikling i det materialet de skaper, eller ser du bare at de går fast i et nytt tillært mønster? *Nei, litt ut i prosessen har de en tendens til å bli kjørt i et fast spor, men til å begynne med, de fire –fem første gangene, så er det en veldig frigjørende følelse fordi de føler seg tryggere i oppgavene, det er noe de er mer og mer kjent med. Og dette er en måte å jobbe på som ingen av dem har gjort før og alt er helt annerledes, det har de bemerket veldig tydelig, men de utvikles ganske fort i starten. Så er det for meg, at hvis de kjører seg fast, så må jeg gi nye vinklinger og nye måter å gjøre ting på som gjør at de ikke setter seg fast i den vante tralten i bevegelsespråket. Det blir jo bare å fortsette å være obs på hvordan de beveger seg, fortsette å utfordre dem ved å legge på nye ting.*

Hun forteller at hun setter barna sammen i mindre arbeidsgrupper, gjerne i sammensettinger som de ikke naturlig velger selv. Hun begrunner at hensikten er å bryte mønster i gruppedynamikken – kanskje allerede før de er oppstått.

Og innad i gruppa, jeg tenker at det oppstår fort en gruppedynamikk, og når man skal være helt på «scratch» i nyskapende ting, ser du at de klarer å være individuelle og stå sterkt i seg selv, eller kopierer hverandre?

Jeg føler at de yngste har en tendens til å være mye friere, være mindre avhengig

av de andre, ikke tenke så mye på det, og være litt mer frigjorte. De som er litt eldre har nok oftest satt seg litt mer i et hermespor, at de hermer litt mer etter det de ser blir gjort rundt seg. Men der også er det for meg, hvis de skal jobbe i grupper, at jeg ikke plasserer dem sammen som jeg ser for meg kan ende med å klikke veldig godt, men utfordre den biten litt ved å sette dem i litt andre grupperinger, så de får den utfordringen. Det er ganske tøft å gjøre det, for ofte så vil man jobbe med dem man liker å jobbe med. Men selv i den alderen må man bryte det mønsteret før det har slått rot, før det faktisk får plass, tenker jeg.

6.2 Utvalgte læringsmål

For å undersøke hvordan barn opplever læring i dansekunstneriske prosesser, har jeg på bakgrunn av koreografens beskrivelse definert tre læringsmål. Fordi jeg vurderer dem som sentrale i koreografens prosjekt og viktige i et danseperspektiv. De handler om opplæring i dans og de løfter fram begreper som opplevelse, medskaping og dansekunstneriske prosesser.

6.2.1 Bevissthet om kropp

I dansen er kroppen det sentrale virkemiddelet både for å utføre og å formidle. Ofte blir kroppen gjort til et objekt, men for mange er også kroppen middel til selvrealisering. Et kjent uttrykk i danseverden er at man må ha «de rette fysiske forutsetningene», for å kunne betegnes som et talent. Det betyr at man vurderes etter «rene linjer» i kroppens silhuett, svært høye vrister når man «pointer» foten, og ikke minst en god «turn out» - en åpen benstruktur i bekkenet som er svært gunstig for å kunne løfte bena høyt. Den tradisjonelle danseopplæringen og utdanningen baserer seg på å utvikle dette i så stor grad som mulig. Danserkroppen skal være estetisk, strømlinjeformet og atletisk. Kroppen er blitt danserens instrument, som krever særbehandling, pleie og fokus. En sterk og slank kropp som synonymt med å være vellykket, er også en sterk trend i samfunnet for øvrig. Mange unge søker seg til dans, nettopp med ønske om å «få en dansers kropp». Som dansepedagog ser jeg dette ofte. For noen blir kroppen en avgud, noe man ikke bare betrakter som et unikt uttrykk av seg selv, men et statussymbol, som

man blir målt og verdsatt gjennom. I dans, som i alle andre idretter er det derfor mange feller å falle i.

Jeg ønsker å undersøke hvilke holdninger til den dansende kroppen som blir presentert av koreografen, og hvordan barna opplever disse. Skaper de en byrde for barnet ved at det må bli noe det ikke er, eller gir det rom for å etablere gode holdninger som gir anerkjennelse og aksept av egen kropp. Det er hvordan holdningene til kroppen, og muligheten til å eksperimentere med disse holdningene, som vil være vesentlig for hvordan barna opplever prosessen.

6.2.2 Læring og mestring

I sin pedagogiske tilnærming vil Maria jobbe med barna innenfor deres egne rammer av forståelse og fysiske begrensninger. Hun løfter fokuset bort fra den tradisjonelle innlæringen av bevegelser. Hennes prosjekt faller inn i det perspektivet Torgersen beskriver som «læring som prosess» (Torgersen, 2018, s. 5).

Når man skal lære nye ferdigheter er det ikke uvanlig at man også opplever en indre motstand. Det kan være frykten for å feile, frykten for å bli avvist, ja, det kan være like mange grunner som det finnes mennesker. For å komme videre til det stedet hvor mestringsfølelse og danseglede oppleves, ja, så må denne motstanden overvinnes. Mestring oppleves svært tilfredsstillende nettopp fordi man har klart å overvinne motstand. Det ser vi på barn som skal lære å gå – for hvert lite framskritt, er gleden stor. Derfor tror jeg at også en positiv selvbevissthet og selvfølelse erfares i begrepet danseglede. Ikke bare at man «får det til», men man føler seg flink, og man kan noe ikke andre kan - noe som gjør at man ser seg selv på en ny måte.

Det kan også være utfordrende å vise sin danseglede til omgivelsene. Å gi seg hen i dansen, og uttrykke glede og hengivenhet i dette, gjør oss sårbare. Hvordan barnet blir møtt av omgivelsene når hun uttrykker gleden, er derfor ofte et kritisk punkt i barnets opplæringsprosess. Lykkes man, gis det mulighet for økt emosjonell mestring gjennom dansen, noe som gir trygghet om at man kan våge å uttrykke følelsene – i en kropp som kan romme dem. Når barnet mestrer å formidle danseglede, så blir det også lettere å gi uttrykk for andre følelser og stemninger gjennom et koreografisk materiale.

Jeg ønsker å undersøke barnas læringsutbytter i forhold til de læringsmål Maria har gitt.

6.2.3 Frigjøring

Maria uttrykker ønske om at barna i større grad skal oppleve frigjøring i sitt personlige bevegelsespråk. I tillegg skal de oppleve en bevisstgjøring i ulike bevegelseskvaliteter, som gir dem rom for å uttrykke deres egen personlighet.

Frigjørende betyr ifølge Det Norske Akademis Ordbok å «gjøre fri (især fra alt som undertrykker, hemmer e.l.)» (NOAB, u.d.). Jeg tolker koreografens stadige hentydninger til «å frigjøre» gjennom bevegelser og dansespråk, som det å gjøre seg fri fra noe som hemmer.

Dansekunstneriske prosesser krever et kreativt arbeid på flere plan. Det å få lov til å være delaktig i selve den skapende prosessen kan være en frigjørende faktor i seg selv, ikke bare fysisk og kroppslig, men på et dypere personlig plan. Oppgavene som det koreografiske materialet baserer seg på, er de samme oppgavene danseren skaper ut ifra. Det er det individuelle valget som blir nøkkelen til å frambringe de ulike fasettene i koreografien. Det vil si at man kanskje ender opp med like mange ulike «svar» eller bevegelsesfraser, som det er antall dansere delaktig i oppgaven. Det at danseren faktisk har et valg, og gjerne flere valg, viser at samtidsdansen tilhører en annen sjangerform enn mange andre stilarter i dans. Når ikke lenger noen utenfra forteller deg eksakt hva slags bevegelse du skal gjøre, og hvordan du skal se ut, så åpnes et nytt rom for det unike individuelle uttrykket. Det er ikke lenger koreografens uttrykk som formidles, men du skaper dine egne bevegelser basert på din tolkning av oppgaven som er gitt. Tanken om at ens egne valg er med på å drive prosessen videre kan gi en stor frihetsfølelse. At det skaper en tilstedeværelse i øyeblikket, og gir nærhet til de andre aktørene i gruppe. Valgene man tar påvirker kan tilslutt forme verkets helhet.

Å skape dansekunst sammen med andre baserer seg på en uendelig rekke med møtepunkt. Det er å møtes på tvers av mange ulike komponenter som bakgrunn, familie, preferanser og erfaring fra faget og erfaring fra livet. Man kan utvikle mye

kompetanse i disse møtene, både på godt og vondt. Kompetanse danner grunnlag for ny kunnskap – kunnskap som gir liv og innhold i relasjonene. Denne mellommenneskelige kommunikasjonen kan bli et verktøy til å forme, skape og etablere et fysisk arbeid sammen med én eller flere i en gruppe.

Maria setter barna sammen mindre arbeidsgrupper, gjerne sammen med noen som de ikke naturlig velger selv. Hun søker etter en sammensetting i gruppene hvor kjemien eller tilhørigheten ikke nødvendigvis naturlig er tilstede. Ved å gjøre dette utfordrer hun relasjonene, dynamikken og strukturer som ubevisst danner sympatiske bindinger.

Målet hennes er at barna skal oppleve glede ved å mestre, skape og utøve i samarbeid med andre i ulike relasjoner og grupper. På denne måten skal de også arbeide med spilleregler og gruppedynamikk, og trene på å sanse og lytte til de andre i gruppa.

Jeg vil undersøke hvordan det å være medbestemmende gir følelse av frigjøring og om det har påvirket samhold og engasjementet i gruppa.

7 Presentasjon og analyse av barnas opplevelser. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg først presentere empirien, deretter vil jeg sammenstille barnas opplevelse og koreografens måloppnåelse, til slutt diskuterer jeg funnene ved hjelp av teori.

7.1 Bevissthet om kropp – presentasjon

Maria forklarer at hun ønsker at barna skal *forstå at det går an å tilnærme seg dansen ved å gjøre annet enn pas de bourreer, piruetter, at man har et annet bevegelsespråk som kan settes til musikk og settes i struktur på en annen måte (...) får jobbe med ny teknikk, innenfor improvisasjon og kreativt arbeid.*

Hun beskriver at et viktig mål er at *de lærer seg forskjellige kvaliteter kroppen har, og forskjellige måter å kunne uttrykke seg på med kroppen*

Temaer som kropp og kroppens bevegelser utpeker seg som både nye og spennende for barna. Med henblikk på analysen har jeg valgt ut noen spørsmål jeg ønsker barna svarer på.

Hvor kommer bevegelsene fra?

Barna er særlig motivert av å utvikle egne danseferdigheter. I møte med samtidsdansen får de spørsmålet om hvor bevegelsene egentlig kommer fra, noe de synes er spennende å reflektere over. Når ikke dansetrinnene blir overlevert fra danselærer, men man skal skape bevegelsene selv, hva skjer i kroppen da?

D1 forteller at hun *bare kommer på noen bevegelser* ved at hun prøver å hele tiden skape noe nytt, nye bevegelser hun ikke har gjort før.

Men når du lager disse bevegelsene. Hvem er det som lager de?

Vi

Ja, du lager de sjøl?

Ja, bare kommer på noe og prøver å gjøre noe nytt

Ja, hvor kommer de bevegelsene fra tror du

Kroppen, det er den som lager bevegelsene, vi skulle bare ikke tenke og bare gjøre noe kult

Og de går greit? Kroppen vil det?

Ja!

Men hvordan vet du at du har funnet de rette bevegelsene da?

Nei, jeg vet ikke helt, jeg bare synes at de passer inn

Hun tenker at kroppen intuitivt lager bevegelsene, at den gjør det av seg selv, og hun opplever det som overraskende at bevegelsene blir som de blir.

D8 erkjenner også at hennes bevegelser bare kommer, og når jeg vil konkretisere og spør om det er fordi de kommer fra Maria, så forklarer hun at Nei, de kommer vel bare fra hjernen og ut i fingertuppene liksom. Hun beskriver at kroppen har en egen vilje, at det er hjernen som følger kroppens instruksjoner og ikke motsatt:

Men hvor kommer de bevegelsene fra da, tror du

De bare kommer

De kommer ikke fra Maria?

Nei, de kommer vel bare fra hjernen og ut i fingertuppene liksom

Ja, fra deg?

Ja, bare at ikke hjernen får være med helt

Ja, er det kroppen som gjør det sjøl

Ja, på en måte. Det er liksom hjernen som sier; dere kan gjøre det dere vil. Og så sier liksom armen: trykk på den knappen nå så trykker jeg på den knappen, som gjør at gjør at sånn. Så får liksom ikke JEG være med da (latter) så jeg må liksom finne på noe i farta. Eller jeg er jo på en måte med selv, det er jo feil å si at jeg ikke er med selv, men jeg må finne på noe i farta

D3 reflekterer raskt når jeg spør henne:

Men de bevegelsene som du da gjør der, når det ikke er noe du har lært, eller noen har vist deg de, hvor tenker du de kommer fra da?

Er på en måte en oppgave det og, når Maria sier at vi må finne en retning i kroppen, så tenker vi først at det må være en retning, og man må jo kunne litt fra

før, for jeg hadde jo ikke klart det hvis jeg ikke hadde hatt noen erfaring fra dans fra før av.

D3 er bevisst på at når hun får en oppgave, så krever det først en intellektuell tilnærming for hvordan hun skal løse den. Hun tar utgangspunkt i at det for henne er nødvendig å implementere tidligere innlærte bevegelser og bevegelsesmønstre. Hun tar oppgaven personlig, og opplever at uten tidligere bevegelseskunnskap og erfaring ville hun ikke kunne løse oppgaven, *for jeg hadde jo ikke klart det hvis jeg ikke hadde hatt noen erfaring fra dans fra før av.* Hun sier, i motsetning til D1 og D8, at hun tenker ganske lenge på hvordan hun, med sin kropp og den kroppslige kunnskapen hun allerede har, skal løse oppgaven.

D7 resonnerer med at bevegelsene kommer fra hodet, at det er en bestemmelse som må gjøres intellektuelt før den materialiseres i kroppen.

Men hvor kommer de bevegelsene da, hvis ikke de er lagd før?

Fra hodet kanskje. Må bare finne på en ting å gjøre

Ja, hvordan vet du at du har laget en bevegelse som du vil bruke da, hvordan vet du det?

Bare prøver å sette ting sammen, og bare ser om jeg blir fornøyd eller ikke»

Men når du skal lage bevegelser, hva gjør du da?

Jeg prøver å finne ut om jeg skal snurre, eller løfte en arm eller et bein eller sånt.

Også se hva som blir fint å sette sammen

Tenker du på noe spesielt når du gjør det?

Egentlig ikke. Det skjer litt av seg selv

Liksom D1, erfarer hun kroppslig om valgene hennes er «riktige» eller ikke. Erfaringen er et resultat av at starten i oppgaven forstås intellektuelt, mens den avsluttes med en taus kroppslig kunnskap. Hennes vurdering ligger i om hun *er fornøyd eller ikke.*

D2 forklarer sine opplevelser med de nye bevegelsene som rare: *Og så har vi gjort litt sånne rare ting, at pekefingeren var den som styrte hjernen og alt det.* Altså at

bevegelsene de nå gjør skiller seg fra normen, både i utførelse og utseende. Hun opplever ikke umiddelbar mestring, men at den kom etterhvert.

For å velge hva slags uttrykk dansebevegelsene skal ha, så beskriver D2 at hennes metode er å lytte til hvilken rolle de skal spille:

Hvordan vet du at denne bevegelsen vil du ha?

Jeg synes bare at det passer inn til det jeg gjør, eller passer inn hvis jeg skal være litt lei meg og liksom rolige bevegelser og kanskje litt «sad face» og sånn.

D4 beskriver musikken som en katalysator til hennes følelser og uttrykk.

(...), jeg prøver å danse noe som passer til musikken, hvis den er litt sånn lei så gjør jeg noe roligere, sakte, litt lei, på bakken, også hvis det er sånn hard, så gjør jeg det litt sånn hardt, og sur, og glad da danser jeg sånn veldig glad, jeg føler meg sånn veldig glad og veldig fin.

Hun kjenner etter hvilke følelser som vekkes i henne og lar bevegelsene formes etter det. Hun lytter til musikken og bruker den som verktøy for å skape bevegelser. Hun opplever ikke at det er hennes egen følelsestilstand hun formidler, men en rolle hun bevisst skaper:

Jeg føler det ikke på ekte da, men jeg danser det, hvis det er sånn veldig leit, så blir jeg ikke lei meg, men sånn rolig, sakte, glad.

D3 er opptatt av å være genuint tilstede i dansen. Det er fullt og helt hele hennes person som kommer til uttrykk i det som hun opplever som sine egne bevegelser:

Jeg liker jo veldig godt å uttrykke følelsene mine gjennom dansen, og det betyr kanskje at når jeg lager en dans, eller jeg danser en dans så legger jeg hele hjertet mitt i det, jeg tenker ikke på at noen andre ser det, jeg føler at det her er mine bevegelser, det her er meg, virkelig.

D4 beskriver at følelsene hennes ikke kan skilles fra henne, *Jeg er ganske følsom, og setter følelser på alt jeg gjør. ... det er på en måte litt enkelt, siden jeg alltid gjør det,*

men også noen ganger litt sånn, hva føler jeg nå? (...) noen ganger så er det vanskelig, og noen ganger så er det enkelt.

D6 tenker også at ved å bruke sitt eget følelsesregister så vil hun utvikle seg i dansen, rett og slett fordi hun tenker at bevegelsene kommer fra hjertet:

Jeg bare prøver å danse til det. Jeg danser og så bare prøver jeg å få til å være glad, sånn fri, at jeg bare kan utvikle meg på dansen

Ja, for hvor kommer de bevegelsene fra som du lager da tror du?

Jeg tror de kommer fra hjertet

D9 forteller også at følelsene kommer fra hjertet og så opp til hodet. Når jeg spør henne om hvor hun tror bevegelsene hennes kommer fra så svarer hun, Fra hjertet, jeg tenker ofte på følelser når jeg danser, og da kommer bare bevegelser opp i hodet mitt. Og om hun tror følelsen eller bevegelsen kommer først, forklarer hun:

Når jeg danser så slår jeg på musikken og så tenker jeg hva slags følelse har jeg nå, og så begynner jeg å danse med den følelsen.

Hva kommer først, følelsen eller bevegelsen?

Barna bruker god tid til å reflektere over dette.

D4 resonnerer slik:

Tenker du at bevegelsen kommer først og så kommer følelsen som du legger til den?

Jeg tror det er sånn at jeg har en bevegelse og så kommer følelsen, det er liksom litt vanskelig å vite hva man skal tenke og føle før man vet hva man skal gjøre

Er det liksom en bevegelse som forteller deg hva følelsen er?

Ja, det er jo egentlig det, fordi hvis ikke det hadde vært det, så hadde ikke følelsen hatt noe med det jeg gjorde tenker jeg

Fordi du gjør den bevegelsen så finner du den følelsen lettere?

Ja, fordi når man skal gjøre sakte og rolig og elegant så er det kanskje en trist følelse, men hvis jeg gjør det stort, fint, kjempe opp og ned, så føler jeg meg mer sånn glad.

7.1.1 Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse

Ved å undersøke hvilke holdninger til kropp som blir presentert av koreografen, og hvordan barna opplever disse, vil jeg diskutere forholdet mellom målsetting og måloppnåelse. Skaper de en byrde til barnet, ved at det må bli noe det ikke er, eller gir det rom for å etablere gode holdninger som gir anerkjennelse og aksept av egen kropp?

En av Marias målsettinger er å bryte janteloven, både *i dansesalen og i barnas bevissthet*. På bakgrunn av tidligere danseopplæring er barna i starten av prosjektet preget av en objektiv og mekanisk kroppsforståelse. For flere av dem er det vanskelig å bryte ut av tillærte bevegelser og former. I starten er mange av dem veldig usikre og flau når de blir presentert for oppgavene de skal gjøre. De har tydeligvis forventet at de skal gjøre vanlige dansebevegelser basert på innlært teknikk. De reagerer med usikkerhet når Maria ber dem om å gjøre bevegelser basert på andre kriterier enn dem de er vant til. Etter flere oppgaver og øvelser observerer jeg at de fleste virker frie og vågale, et par er litt forsiktig i starten.

Koreografen refererer ofte til uttrykket *frigjørende bevegelsesspråk*, og at hennes mål er at barna skal erfare og løsrive seg fra teknikken de har lært på ballettskolen. Hun er bevisst og forberedt på de utfordringene barna møter i det nye landskapet, nettopp fordi de setter seg *fast i den gamle tralten*.

Det er ofte en «enten/eller» tanke som kom fram hos de unge danserne, og det er særlig to retninger som står fram i materialet. Den ene er at *kroppen bestemmer* og den andre er at *hjernen bestemmer*. Jeg ser at barna som referer til at kroppen bestemmer, har en opplevelse av at de ER kroppen, mens de barna som først intellektualiserer øvelsene, leter etter å finne den måten som er «riktig», altså de vil finne svaret i den danseteknikken de allerede har.

«Kroppen bestemmer»

D1, D2 og D8 svarer veldig impulsivt, og er spontane i sine reaksjoner. Det er lett å lese fra ansiktsuttrykk og kroppsspråk at dette er øvelser de likte å gjøre. I samtalene er de overbevisende i sine forklaringer om at det er kroppen som skaper, *at kroppen gjør det sjøl*.

Metoden for at kroppen skal lage bevegelsene forklarer D1; *vi skulle bare ikke tenke og bare gjøre*. D8 tenker at hjernen gir ansvaret til kroppen, som om at hjernen styrer til vanlig, men at ansvaret nå er delegert til kroppen; *Det er liksom hjernen som sier; dere kan gjøre det dere vil*. Mange av barna svarer at bevegelsene kommer fra meg, og i neste øyeblikk resonnerer de at «meg» altså er «kroppen». De viser en opplevelse av å være skapende, og tilstede i kroppen.

«Hjernen bestemmer»

D3 og D7 fortalte at de må løse oppgaven intellektuelt først – før de kan lage bevegelsene. De er vant til å ta imot instruksjoner fra ytre hold – fra danselæreren, og de er vant med å «herme» hennes bevegelser. Nå må de bruke god tid på å tenke, og de tenker seg gjennom tidligere læring. De er til en viss grad fremdeles ytre styrt, det vil si at selv om danselæreren fra ballettskolen ikke er i samme rom og forteller dem hva dem skal gjøre, så er det hennes stemme de lytter etter i sitt indre. Dette kan se ut til å være begrensende for dem, særlig fordi det også fører med seg en frykt for å gjøre «feil». Utsagnet *for jeg hadde jo ikke klart det hvis jeg ikke hadde hatt noen erfaring fra dans fra før av*, forteller meg at holdningen de bringer med seg til dette prosjektet, er kroppen som en mekanisk maskin.

Empirien viser at barna har ulik tilnærming til en ny erfaring om kroppen. For noen er det lett og naturlig, mens for andre er det en større utfordring. I løpet av prosessen har de unge danserne gradvis fått en ny kroppserfaring. Koreografen har et bevisst forhold til dette, og hun beskriver at de *ynge barna besitter en større frihet i utgangspunktet, men de litt eldre barna allerede har fått noen fler begrensninger og større grad av negativ selvbevissthet med seg i bagasjen*

Maria er opptatt av å lære barna en ny teknikk, som handler om å avlære den danseteknikk til har tillært seg

...de har lært på en danseskole fra før og det tar tid å få dem til å forstå at det går an å tilnærme seg dansen ved å gjøre annet enn pas des bourreer, piruetter, men at man har et annet bevegelsesspråk som kan settes til musikk og settes i

struktur på en annen måte, men for de så har ikke de lært hvordan de kan tilnærme seg det språket, de har ikke lært hvordan de kan bevege seg på friere måter hvor de selv bestemmer hva slags bevegelser som skal komme ut av de for de er som regel vant til å få trinn.

Barna reagerer ulikt på dette, noen tar det lett, mens andre synes det er rart. De både viser gjennom kroppsspråket sitt på øvelsene og i intervjuene at det føles fremmed å at de er redde for å ikke får det til.

D2 forklarer sine opplevelser med de nye bevegelsene som rare:

Og så har vi gjort litt sånne rare ting, at pekefingeren var den som styrte hjernen og alt det.

Altså at bevegelsene de nå gjør skiller seg fra normen, både i utførelse og utseende.

Hun opplever ikke umiddelbar mestring, men at den kommer etterhvert,

Fikk du det til, følte du eller?

Det var litt vanskelig i starten på den første, men så har jeg liksom begynt å kunne det litt mer da.

I refleksjonssamtalene og intervjuene uttrykker danserne mye følelser, i hovedsak glede og begeistring for prosjektet de deltar i, men også over framskritt og ny erkjennelse. De gleder seg over å ha blitt utvalgt gjennom audition, gleder seg over å danse. De har store forventninger til det som ligger foran, både i det aktuelle arbeidet de gjør sammen, og til en framtid som danser. Den nye subjektive erfaringen gjør dansen levende, og det som framstår som mekanisk i bevegelsesmønster får en ny subjektiv dimensjon når de får eie både kroppen og følelsene. Koreografen skaper en bevisstgjøring av ulike bevegelseskvaliteter som gir rom for å uttrykke deres egen personlighet. Hun legger tydelige rammer for de oppgavene barna får, men gir allikevel nok rom for at barna får utforske sine egne kvaliteter. En viktig faktor som kjennetegner prosjektets målsettinger er at barna våger å subjektivt tolke oppgavene.

Det er vanlig å tenke at dansen skal uttrykke musikkens fasetter. Når musikken er sakte og var, så danser vi sakte og vart og omvendt, som om dansens rolle er å forsterke musikken, å si det samme som den sier.

Flere av danserne uttrykker at de bruker musikken sine til å forsterke bevegelsene de lager:

Jeg bare, du vet musikken, jeg prøver å danse noe som passer til musikken, hvis den er litt sånn lei så gjør jeg noe roligere, sakte, litt lei, på bakken, også hvis det er sånn hard, så gjør jeg det litt sånn hardt, og sur, og glad da danser jeg sånn veldig glad, jeg føler meg sånn veldig glad og veldig fin

Barna kjenner godt til tradisjonen som sier at kroppen tjener en rolle, nemlig som instrumentet vi spiller på. Det er en vanlig oppfattelse at liksom pianisten har et piano, så har danseren kroppen som instrument og formidlingskanal. Det betyr at det gjerne er ytre faktorer som stimulerer til bevegelse. Noen av barna beskriver at følelsene er det primære utgangspunkt for å lage bevegelser, og at kroppen lager bevegelser som passer til det de til enhver tid føler:

Når jeg danser og slår på musikken, og så tenker jeg hva slags følelse har jeg nå, og så begynner jeg å danse med den følelsen

Danseren beskriver kroppen som en forlengelse av selvet. Det er hennes følelser og kroppens evne til å uttrykke dem som er det viktigste, musikken kommer i andre rekke. I observasjonene ser jeg at barna noen ganger «glemmer» at det var musikk på, og selv om rytmene av og til kan være svært gjennomtrengende, så klarer allikevel noen å bare «være i sin egen verden» - lyttende «innover» og ikke «utover».

Koreografen lærer dem metoder for å jobbe innenfra og ut, og ikke kun styrt av ytre faktorer. Hun beskriver metoden med at *her er det mye mer etterforskning i kroppen og etterforskning i hodet og mye mer tanker, altså tenke mer.*

Barna viser evne til å la bevegelsene bli inspirert av både ytre og indre faktorer. For eksempel er D3 en danser som bruker mye tankevirksomhet og gjenbruk av innlært teknikk, men hun sier også:

Jeg liker jo veldig godt å uttrykke følelsene mine gjennom dansen, og det betyr kanskje at når jeg lager en dans, eller jeg danser en dans så legger jeg hele hjertet mitt i det, jeg tenker ikke på at noen andre ser det, jeg føler at det her er mine bevegelser, det her er meg, virkelig.

På denne måten opplever barna å ikke operere i to «virkeligheter», å være delt i et «indre og ytre liv». I den tradisjonelle danseopplæringen kan man spørre seg: har danseren et indre liv? Eller er hun kun fokusert på kroppens prestasjoner? Hvem er «flink»- jeg eller kroppen min? I prosjektet viser koreografen gjennom handling at det er følelsene som skaper identitet og mening i bevegelsene og dansene de skaper. Gjennom bevegelser og fraser underviser hun om symboler for det som subjektivt uttrykkes, og hvordan det fortolker konteksten de befinner seg i. Barna framstår unike og individuelle i det sosiale samspillet. Det ser ut til at de opplever seg verdifulle både individuelt og som gruppe.

7.1.2 Drøfting i et teoretisk perspektiv

I artikkelen «Betydninger av teori(er) om kroppen» drøfter Gunn Engelsrud begrepene «fysisk» og «psykisk» som en tradisjonell oppdeling av vår forståelse om kropp, basert på Descartes dualistiske syn (Engelsrud, 2010, s. 35).

Den kartesianske kroppen er som Liv Duesund forklarer «splittet i to substanser. «På den ene siden består det av en tenkende substans, på den andre siden en fysisk og utstrakt substans. Dette mekaniske mennesket er plassert i et mekanisk univers» (Duesund, 1995, s. 26). Kroppen blir et objekt som kan observeres og vurderes som flink eller ikke flink. «I det vi stanser opp og observerer eller reflekterer over kroppen, oppstår det et skille. I refleksjonen trer kroppen fram for oss som et objekt» (Duesund, 1995, s. 36).

I dette prosjektet opplever barna brudd med en dualistisk forståelse av dansekroppen og erfarer det fenomenologien betegner som den levde kroppen. (Merleau-Ponty, 1994, s. 34). De gjør individuell reise hvor de endrer fokus fra prestasjon til prosess ved at de selv skaper bevegelsene, og ikke bare mottar dem. Det har gitt dem en forståelse av at de ikke bare har en kropp, men er en kropp: Dette er en av fenomenologiens hovedprinsipper, og når barna endrer syn på seg selv, blir det definert som kroppserfaring, sier Liv Duesund. Selvet og kroppen kan ikke skilles, fordi vi erfarer både subjektivt og objektivt (Duesund, 1995, s. 62). I samme øyeblikk som bevegelser skapes,

så oppstår en ny erfaring. En erfaring som ikke bare er kroppslig, men også eksistensiell.

Liv Duesund sier at

den «fenomenale kroppen» er erfarende,
den er reflekterende og meningssøkende. Den er handlende og
selvoverskridende. Den er sosial og kontekstuell. Den er både subjekt og objekt,
for seg selv og for andre. (Duesund, 1995, s. 29)

I fenomenologien ser vi at sammenhengen mellom følelser og kropp er total og hel.

Danserne erfarer at de rommer seg selv både med kropp og følelser, som subjekt og objekt – og de fortolker sin verden samtidig som de erfarer den.

Det er det subjektive, levde menneske som trer fram. Evnen til å lytte og anerkjenne egne følelser og stemninger gjør mennesket i stand til å både erfare og observere. Liv Duesund beskriver Merleau-Ponty sitt begrep sirkularitet, som sammenhengen mellom den levde subjektive kroppen og den fysiske, objektive kroppen. «Kroppen er på samme tid subjekt og objekt, for oss selv og i vårt forhold til andre. Vi ser og blir sett. Vi hører og blir hørt» (Duesund, 1995, s. 33).

Koreografen har mye fokus på å bevisstgjøre barna om hvor bevegelsene kommer fra og hvordan egenbevegelsen kan være frigjørende i det å være medskapende. Barna forklarer at de opplever at både hjernen og kroppen bestemmer hvor bevegelsene begynner. David Pilbæk forklarer noen av disse fenomenene i *E=(motion)2*

Between Movement and Dance, i det han omtaler som dansefenomenologien.

I begrepet kroppens rom forklarer han at energien til å bevege seg oppstår i kroppens midte. Det er det «stedet» i oss hvorfra vi responderer, og impulsene til den frie dansebevegelsen kan blant annet komme fra det han beskriver som att jag dansas av kroppen, og kan erfares slik D6 forklarer det:

Det er liksom hjernen som sier; dere kan gjøre det dere vil. Og så sier liksom armen: trykk på den knappen nå så trykker jeg på den knappen, som gjør at gjør at sånn. Så får liksom ikke JEG være med da (latter) så jeg må liksom finne på noe i farta. Eller jeg er jo på en måte med selv, det er jo feil å si at jeg ikke er med selv, men jeg må finne på noe i farta.

Refleksjonene barna har om hvordan bevegelsene starter minner også om forståelsen av «konkrete» og «abstrakte» bevegelser. Dansen oppstår i overgangen fra konkrete hverdagsbevegelsene som er repetitive og automatiserte, og til de abstrakte bevegelsene som bryter over i en annen rytme og puls (Pilbäck, 2013, s. 9). De abstrakte bevegelsene skiller seg fra de konkrete fordi de krever oppmerksomhet, og blir tillagt mening og symboler.

Å overgi seg til kroppens egen energi betyr at man også setter seg i en tilstand av «å motta energi», dra til seg selv, fra den andre, fra rommet (Pilbäck, 2013, s. 37).

Det er tre ulike former som påvirker vår bevegelse, sier David Pilbæk. Det er berøring, følelse og forflytning. Ved at man blir berørt oppstår en følelse som får oss til å bevege oss. Men også motsatt kan en forflytning skape en følelse som fører til berøring.

Musikken kan være noe som skaper en følelse og som gjør at vi forflytter oss, og igjen resulterer i berøring. David Pilbæk beskriver seks ulike interaksjoner innen de tre formene:

- a) Vi kan röras känslomässigt av någon (känsla) till att röra sig mot något/någon (förflyttning).
- b) Vi kan röras känslomässigt av någon (känsla) till att beröra någon (beröring).
- c) Vi kan röras lägesmässigt av någon (förflyttning) till att beröra någon (beröring).
- d) Vi kan röras lägesmässigt av någon (förflyttning) till känslomässig rörelse (känsla).
- e) Vi kan beröras av någon (beröring) till känslomässig rörelse (känsla).
- f) Vi kan beröras av någon (beröring) till att röra sig mot något (förflyttning).

(Pilbäck, 2013, s. 13)

Merleau-Pontys begrep om kroppsskjema kommer tydelig fram i denne konteksten (Duesund, 1995, s. 32).

Barna i dansekompaniet har allerede et sterkt bevegelsesrepertoar som er innarbeidet gjennom danseopplæring i flere år. Å etablere et nytt bevegelsesspråk er ifølge Merleau-Ponty å endre det eksisterende kroppsskjemaet. Dette innebærer å både avlære noe og innlære noe, og begge deler tar lang tid. Det betyr også at innenfor den

tidsrammen som dette prosjektet opererer med, så har barna to bevegelsesrepertoar å forholde seg til.

I tråd med prinsippene i teorien i Taus Kunnskap gir koreografen den kroppslige kunnen en verbal ramme når øvelsene avsluttes med refleksjonssamtaler (Duesund, 2003, s. 55). Da kan barna tilegne seg både de kroppslige ferdighetene fra tidligere kunnskap, og de nye opplevelsene gjennom ny erfaring, slik at det kan utvikles et nytt felles bevegelsesrepertoar og et nytt kroppsskjema. Jeg tror at en ny bevisstgjøring, gjennom kroppslig erfaring og refleksjon, gir trygghet på egne ferdigheter. Samtidig er det lett å etablere nye uvaner i bevegelsesmønster, ofte på bakgrunn av stil, sjargong og utseende. Det krever bevisstgjøring for å bevare spontanitet og ikke stivne i nye rutiner.

Jeg tolker *bevissthet om kropp* som et av prosjektets hovedmål. Jeg ser at barna får nye erfaringer, som er like mye intellektuelle som kroppslige. De har fått en ny bevissthet om at dans kan være mer enn det de visste fra før. Det er vanskelig å måle om de har fått en større, eller en ny bevissthet om kropp, men jeg kan konkludere med at de har fått mange nye opplevelser av kroppen.

7.2 Læring og mestring - presentasjon

Hva er forskjellen på vanlig dansetime og prosjektet?

D1 forteller at det er stor forskjell og setter umiddelbart fingeren på sin erfaring: *Det er at på det vi holder på med her, da lager vi dansen, og ikke læreren.*

Jeg ber henne presisere det litt: *Det er at vi finner på det mesteparten selv, vi danser det og det kommer inn i dansen. Og på en vanlig dansetime så lager læreren dansen og vi hermer dansen.*

D3 beskriver også at den største forskjellen er at de vanligvis «får» koreografi på danseopplæring

det er mye som lærerne våre, trenerne våre, viser oss da, mens i kunstprosjektet så er det at liksom at vi gjør det selv på en måte

Ja, hva er den største forskjellen da, tenker du?

Dansetypen på en måte, det er noe annet å danse her enn på trening liksom

De bevegelsene som du gjør på dette kunstprosjektet, er selve bevegelsene annerledes enn det dere gjør på vanlig dansetrening?

Ja, på den vanlige dansetreninga mi så er det kanskje jazzfunkbevegelser, det er bevegelser som jeg har lært meg før, det er forskjellige bevegelser, det er for meg normale bevegelser, når jeg kommer på dansinga, eller på kunstprosjektet da så er det mer kunstbevegelser.

D4 har en formening om at det ikke bare er bevegelsene som ser annerledes ut, men hun fornemmer også at hun får et annet uttrykk:

Noe av det er annerledes, som i kunst eller i bevegelse og sånn, de pleier vi ikke å gjøre på sånn vanlig dansing..

Hun begrunner det med at på en vanlig dansetime kjenner hun igjen stilartene, *for der har vi bestemt sånn; gå på ballett, gå på jazzfunk og sånn på en måte. Men her er liksom sånn blanding av alt.*

Hun forklarer altså at hun registrerer at de lærer en annen dansesjanger, og jeg spør henne litt mer utdypende:

hva er forskjellen på en ballettime og å være på en av de timene her?

... her lager vi litt mer sånne bevegelser og lager de sjøl, mens på ballett timen, så gjør vi bare sånn, sånn og sånn, så bestemmer læreren det og sånne ting, men her på dansinga så er det mer fritt på en måte.

D7 nevner arbeidsmetoden improvisasjon som en av forskjellene, *På dette her så er det mye improvisasjon og jeg gjør bevegelser som ikke er bestemt eller er lagd før*

D9 er bevisst på innlæringsstrukturen når hun skal beskrive den største forskjellen hun opplever.

Jeg visste at det ville bli oppgaver, at hun kom til å spørre oss om å lage

bevegelser, så skulle vi gjøre det, at det var litt bevegelser vi skulle lage selv

Hva er den største forskjellen på dette prosjektet og de vanlige dansetimene dine?

På vanlig så lager så lager læreren hele dansen for oss. Her så velger vi ganske mye, der er det mange klassiske dansebevegelser, her er det ikke bare klassiske vanlige dansebevegelser.

Hvordan oppleves det?

Svarene er korte og ikke så utfyllende, men der ordene kommer til kort, utfyller kroppsspråk og mimikk mening og intensjon. Et gjennomgående svar jeg ofte har fått er at *det var ganske gøy*. Som for eksempel:

hva har du opplevd så langt?

Det er veldig gøy, og jeg har lært mange nye ting

Allerede

Ja

For å få barna til å utdype sine beskrivelser av de erfaringene de har gjort, så utvider jeg spørsmålene ennå mer, slik at de kan favne mer av hele den subjektive opplevelsen.

Det er lettere for dem å sette ord på opplevelsene når trekker fram enkelte elementer, som for eksempel:

Hva har vært spesielt vanskelig? I denne prosessen? D3 svarer mer utdypende på dette:

Kanskje improvisering, teknikk, å klare å tenke veldig mye, det er veldig mye tankearbeid mens vi gjør ting, og stole på seg selv i dansen, for det er skummelt å danse foran alle andre uten å vite egentlig hva du skal gjøre

Det er personlig utfordrende?

Ja, litt, og bare hvordan du skal danse det da, og det er litt skummelt å danse noe du aldri har gjort før kanskje

De unge danserne er ikke bare opptatt av å lære mer, de er også veldig opptatt av å bli bedre, dyktigere og sterkere enn de er i dag. D6 har fokus på dette når hun beskriver hvordan hun erfarer forskjellen:

Kunstprosjektet gikk oppover i nivå, så jeg hadde veldig lyst til å prøve noen flere ting jeg prøvde for noen av de jeg gjorde var litt enklere, men når jeg kom hit var det mer utfordrende, men så fikk jeg tak i det.

Føler du at det gjør at du blir bundet eller gjør det at du blir fri?

Først blir jeg kanskje litt bundet, men så blir jeg fri, fordi jeg skjønnte det ikke så bra, men så ser jeg at det gått fint, jeg ser hvordan de gjør det og så lærer jeg mer av de andre og, så først bundet og så blir jeg mer fri.

Det er krevende å lære nye teknikker, og barna føler at de har blitt «kastet ut» i det. Det som er uvant kan selvsagt også bli utfordrende:

Jeg er jo vant til en fast timeplan på en måte, hvis man kan kalle det det, på et sted så gjør vi det og det, eller så begynner vi rett på dans som vi skal, må øve på til forestilling. Jeg er ikke vant til så mye improvisasjon.

Hvordan opplever du å gjøre improvisasjon da?

Noen ganger så er jeg redd at jeg skal gjøre noe teit, som jeg ikke har forventet selv engang, men det er jo litt gøy også, men noen ganger er det ennå vanskeligere å huske enn en koreografi (D8)

Jeg spør om den nye teknikken har ført til endringer i måten å danse på.

D1 beskriver en ny bevissthet, *Ja, jeg har begynt å tenke at man behøver ikke gjøre akkurat sånn som trinnene sier, man kan lage dem selv.*

Hva skjer på danseøvelsen?

I forsøket på å beskrive de kroppslige erfaringene, søker barna aktivt å tolke sin subjektive erfaring med objektiv forståelse. Og det er tidligere danseerfaring som er etablert i kroppen som blir det komparative grunnlaget.

Jeg tenker at i en vanlig danseklasse så får du vanlige oppgaver som dere skal gjøre, og i dette prosjektet så får dere noen oppgaver dere skal gjøre, men det er forskjell på de to type oppgaver da eller?

D3 *Ja, på dansinga mi som jeg pleier å gå på, der er det mer sånn nå skal dere gjøre det trinnet og det trinnet, og eller hvis vi skal gå over gulvet da, så er ofte det forskjellige øvelser vi skal gjøre over gulvet. Her er det litt mer sånn: ok, dere skal gå over gulvet, men dere skal bruke tre forskjellige kroppsdeler å velge i og dere kan velge å gjøre det sakte, fort eller medium, og dere skal ha en kroppsdeler*

som leder dere gjennom det der. Og det er det som er så annerledes at du får brukt kroppen din og har litt annerledes bevegelser enn det du er vant til

Barna beskriver at det var en overraskende start på prosjektet, da de ikke hadde gjort samtidsdans før. D6, D8 og D9 forteller om det første møtet med kreative oppgaver:

Første gangen dere var der og fikk oppgaver, hva tenkte du da?

D6 Jeg ble litt skremt, for jeg trodde det ville bli sånn veldig vanskelig for meg, men så ble jeg vant til det og så ble det bedre og bedre

D9 Det følte seg veldig rart, men så tenkte jeg at jeg bare skulle gjøre mitt beste, og det er alltid bra med litt annerledes

Men hva var det som var rart da?

At jeg skulle lage noe selv og det var veldig rart de bevegelsene vi gjorde, jeg er vant til å gjøre chassé og pas de bourrée, ikke så mye bevegelse med hendene og sånn

D4 forteller at hun etterhvert også kunne løse andre utfordringer med dansetrinn gjennom samme prosedyre.

Jeg tenker at jeg skal prøve noen ting fra dansinga som jeg sleit litt med, og så kunne jeg prøvd å gjøre f.eks. pas de bourrée rett etter et hopp, så kunne jeg gjøre en piruett, så jeg prøver å gjøre ting som er litt forskjellige, men så gjør jeg de tilsammen, og det ser kult ut når jeg gjør dem tilsammen.

Kreativitet handler mye om å være løsningsorientert og å ta bestemmelser på egne vegne. D3 forklarer hvordan hun klarer å løse oppgavene:

Jeg vet ikke om jeg klarer å tenke det selv, noen ganger ser jeg på de andre, de er jo helt annerledes fra meg. (...) så prøver jeg å finne ut hva kan jeg gjøre på min egen måte, for jeg føler at når jeg har gjort det her noen ganger så har jeg lært fra gang til gang, og selvfølgelig kan det være noe feil, men jeg føler alltid at dette er min egen måte å gjøre det på.

Hun beskriver hvordan hun har opplevd overgangen til å ta egne valg i prosessen:

Det er vanskelig, jeg føler at det går bedre for hver gang jeg gjør det, så trengs det mye øving. Jeg føler at det er mye tankearbeid gjennom dansen, og ofte så stopper jeg opp og hva skulle jeg gjøre nå liksom, du jobber mye med hjernen da for å huske ting og det synes jeg er bra, og første gang så var det skikkelig vanskelig.

Mestring og aksept

D1 beskriver at hennes mål med bevegelsene er at de skal være fine. Eller i hvert fall at hun selv synes de er fine, og som hun *kan koble sammen*. Og fordi hun har fått lov å velge bevegelsene selv, så føler hun også et ansvar for at de skal være fine. *Tenker at jeg må øve mange ganger så jeg husker den og at det er ganske gøy, og at jeg må prøve å gjøre det litt fint*. Hun bruker god tid på å velge ut det fineste trinnet, og bytter det gjerne ut hvis hun finner noen hun synes er finere. *Fordi det tar lenger tid å finne et spesielt, men jeg kan jo velge et par, og det jeg synes er finest, det kan jeg ta.*

D6 erfarer mestring ved å bestemme seg for å stole på seg selv, og å gjøre sitt beste, På den måten håndterte hun noe hun anså som for vanskelig, men som opplevdes bedre og bedre.

Hennes mestringsstrategi ble: *Jeg tenkte at jeg skal stole på meg selv, at jeg klare det og at jeg bare skal gjøre mitt beste* Det førte til at hun ville utfordre seg selv. Hun lagde bevegelser hun antok var vanskeligere enn det hun ville klare. *Jeg tenkte at jeg skulle gjøre på en måte noe som kunne være litt kult, som var litt vanskelig, for jeg hadde lyst il å prøve litt mer ting som jeg hadde gjort før, ting som hadde vært litt vanskeligere som jeg ikke hadde prøvd så mye.* Og hun erfarte glede over å mestre egne nye trinnkombinasjoner: *Jada! Jeg greide det! Og det var veldig gøy å få gjøre det.*

Det er tydelige at det å bli en god danser er et stort mål som krever mye jobbing, som for eksempel for D2, *man kan jo ikke være helt perfekt alltid, så det er jo alltid noe man må jobbe med, men jeg kommer ikke på noe som er veldig, veldig vanskelig, alt må man jobbe med for å bli kjempegod.* Og i sammenligning med andre venner som ikke danser sier hun: *Jeg er liksom PROFF, kjennes det ut som. Det er så høyt nivå på den dansen.*

D2 sier også at hun er redd for hva de andre synes om henne, samtidig som hun ikke synes det er skummelt å vise arbeidet sitt for de andre danserne. *Det er kanskje litt skummelt å se hva andre synes kanskje, hvis de skulle gitt en kommentar tilbake, det er ikke skummelt, men litt rart, for man gjør det jo ikke så ofte - å vise hva man har tenkt på.*

D8 setter også ord på denne dobbeltheten, for selv om hun synes det er fint å få oppgaver, så er hun redd for å hvordan det vil se ut, for *eksempel hvis vi skal få en kroppsdel til å lede, så skal vi få rompa til å lede liksom, så blir man litt redd for at det skal bli flaut eller kleint liksom.* Hun blir ofte overrasket over hvilke bevegelser kroppen gjør: *jeg blir overraska nesten over hva jeg gjør selv gjør.* Hun sier *Det kan være litt gøy, og noen ganger sånn ooops, hvis du skjønner*

I visningssituasjoner med de andre danserne, sier D1 at hun ser at dansene passer godt til danserne som utføre dem, *det er mange som har personlighet til de dansene de har valgt.* Hun synes det er skummelt å vise sine egne ting, men er trygg i at det er lov å glemme trinnene, at hun ikke trenger å føle seg flink; *det er litt skummelt, men det går jo fint. Hvis jeg glemmer det, så gjør det ingen ting.*

D3 opplever å sammenligne seg med andre og at ønsket om å prestere ligger i bakgrunnen for hennes vurderinger av situasjonen. Hun beskriver følelsen av å være i en visningssituasjon som sårbar, *og så kommer jeg da, prøver jeg å danse min egen dans.*

Hun resonnerer allikevel med at det ikke finnes «dom» over prestasjonen hennes, hun konkluderer med at ingen kan vite hva hun har tenkt, eller hva som er hennes intensjon med dansen. Selv om frykten for dom og avvisning ligger der, og gjør henne nervøs, resonnerer hun med at *ingen kan si at det er feil for det er jo liksom, de vet jo ikke hva du har tenkt og det er din egen koreografi og du kan liksom ikke si at det er feil til noen.*

Temaet om hva som er rett og feil er ofte nevnt. Det å erfare aksept, ikke bare av seg selv og sin kropp, men også av andre og deres kropp er et gjennomgående tema.

D1 beskriver det som en at de største forskjellene på dette prosjektet og vanlig danseundervisning;

Det er at alle danser forskjellige ting, og da kan ikke den person; du gjør feil og du burde gjøre sånn isteden! Jeg spør henne: Hvordan oppleves det at ingen sier det? Det er ganske snilt og det blir liksom friere og jeg føler at jeg er ganske god.

D2 sier at hun velger å ikke bry seg om hvordan hun ser ut når hun synes bevegelsene og oppgavene var rare.

Vi gjorde mange rare bevegelser, og vi skulle lage så mange store bevegelser og ikke bry seg om hvordan de så ut og bare gjøre masse rart egentlig

Var det morsomt eller var det rart?

Det var morsomt!

D3 opplever at å gjøre det på sin egen måte er det som er rett,

Jeg vet ikke, jeg vet ikke om jeg gjør det rett, men i hvert fall det jeg føler for meg da, som danser selv, at jeg klarer å gjøre det på min egen måte (...)

7.2.1 Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse

Jeg ønsker å undersøke hvilke læringsutbytter barna får i forhold til de læringsmål Maria har gitt. Et av hovedmålene for koreografen er å lære barna en ny teknikk, både for å danse og å skape dans. Hun vil lære barna at det finnes andre tilnæringsmåter for å lære dans enn de tradisjonelle dansesjangrene. Hun vil undervise dem gjennom å utvikle det fysiske uttrykket som de implisitt har som barn.

Men hvilken teknikk er det hun egentlig refererer til? Hun sier at hun vil løfte *fokuset bort fra tillærte trinn og kombinasjoner og presentere en ny dansesjanger for barna, nemlig deres eget bevegelsesspråk og det potensiale for skapertrang og fysisk uttrykk som de eier.*

Jeg observerer at det er teknikker innen sjangeren samtidsdans som blir brukt, og i særlig grad improvisasjonsdans. Dette er en sjanger som har svært mange fasetter, og kan være mer diffus for barna å forstå, enn for eksempel klassisk ballett og jazzdans. Bortsett fra noen refleksjonssamtaler, blir ikke nye bevegelsesteknikker teoretisk

forklart. Gjør man det, kan det være at barna ville ha lettere for å uttrykke den kroppslige erfaringen. Det kan være nyttig å samtale om for eksempel bevegelsesdynamikker som kraft, flyt, puls, og annet relevant teori, for å gi en bredere sjangerforståelse og se deres arbeid i sammenheng med samtidsdansens mangfold. Å beskrive forskjellene i dansesjangre uten å ha en bred terminologisk kunnskap er utfordrende. Spørsmålene om hvordan de opplever forskjellene mellom tradisjonell danseopplæring og kunstprosjektet blir vanskelig for dem. Kanskje ikke å forstå, men å beskrive. Selv om det er vanskelig å gjøre rede for opplevelsene på et språklig nivå, er barna allikevel ivrige etter å fortelle om dette *noe helt annet* i forhold til dans de kjenner fra før.

Det er to fenomen som trer tydelig fram som vesentlige forskjeller. Det første er det dansetekniske, *det er dansetyper på en måte, det er noe annet å danse her enn på trening liksom*. Barna har relativt god kjennskap til klassisk ballett, jazzfunk og andre sjangere som de har danset tidligere. De har nok kunnskap til å skille dem fra hverandre, både ved det visuelle og noen også til en viss grad gjennom terminologien. De beskriver forskjellen med det «normale» versus det som er «annerledes»:

(jazzfunk)er for meg normale bevegelser, når jeg kommer på dansinga, eller på kunstprosjektet da så er det mer kunstbevegelser, så det er liksom...det er litt vanskelig å forklare, alt går liksom annerledes gjennom det, det er liksom ting jeg ikke har lært fra før.

Selv om ikke barna blir introdusert for terminologi og teori, så er det helt tydelig at de erfarer stor forskjell på tradisjonell danseklasse og prosjektet. De fleste er enige med D1's konklusjon; *her, da lager vi dansen, og ikke læreren*.

Et annet viktig pedagogisk grep er koreografens rolle. I en vanlig danseklasse ville det vært hun *som kommer med alt materiale, mens i denne prosessen så kommer hun med veldig lite materiale*. Det innebærer også at forberedelsene til dette prosjektet forløper på en annen måte ved at hun tenker ut hvilke oppgaver barna skal få, og er lyttende og åpen for de signaler som kommer, *hun gir tid til å tenke, tid til å få det til, tid til å jobbe gjennom materialet for å gjøre det til sitt eget, og bli kjent med det*.

Å legge vekk pedagogen i seg og ikke lenger inneha den rollen som gir det ferdiglagde bevegelsesmaterialet til barna, innebærer at hun tar imot det materialet hun blir gitt, og skaper mening ut fra det. Dette resulterer i at noe av den autoriteten som lærerrollen vanligvis innebærer blir ført tilbake til barna. Det legges et mye større ansvar på dem, både med tanke på struktur og adferd på øvelsene, men også når det gjelder forventninger til å produsere materiale. Barna refererer til dette som spennende, fint og litt skremmende.

Den andre store forskjellen barna peker på, er de didaktiske metodene. De forklarer at det betyr at de ikke skal kopiere danselæreren, men å lage bevegelsene selv. De beskriver sine nye erfaringer med arbeidsmetoder som *improvisasjon* og at *jeg gjør bevegelser som ikke er bestemt eller er lagd før*. Det kan være en stor overgang fra å «gjøre som danselæreren gjør», til det å lage eget bevegelsesmateriale. Det blir et krav om prestasjon, men på en ny og utfordrende måte. Det er ikke lenger det samme fokuset på å «være flink» til å kopiere - men nå blir det viktig å framstå spesiell og unik og å klare å framskaffe nye bevegelsesfraser som «ikke er lagd før». Det å arbeide med improvisasjon er en prosess hvor kanskje ikke det fysiske er den største utfordringen, men heller de mentale utfordringene, som tanker om mestring, selvfølelse og selvtillit. Det er ikke bare bevegelsene som er i fokus for barna, men oppgavene de får preger også opplevelsen av egen kropp. D6 forteller at hun er redd for å gjøre noe som hun ikke helt har kontroll på:

Noen ganger så er jeg redd at jeg skal gjøre noe teit, som jeg ikke har forventa selv engang, men det er jo litt gøy også, men noen ganger er det ennå vanskeligere å huske enn en koreografi.

Hun forklarer at hun opplever seg først bundet og så mer fri.

Det er flere utfordringer som er relatert til å lære ny danseteknikk. Ja, ikke bare lære ny teknikk, den «gamle» skal i en viss grad avlæres. Det er ikke lenger nødvendig å «pointe» foten, eller gjøre perfekte piruetter. Det er ikke lenger viktig «å holde senter» eller å ha fokus på «knær over tær.» D3 forteller hva som er vanskelig:

Kanskje improvisering, teknikk, å klare å tenke veldig mye, det er veldig mye tankearbeid mens vi gjør ting, og stole på seg selv i dansen, for det er skummelt å danse foran alle andre uten å vite egentlig hva du skal gjøre.

Mestringen blir flyttet fra å ligne mest mulig på et ytre ideal, til å stole på egne ferdigheter. Det er de beslutningene en selv tar som fører prosessen og kunnskapen videre.

Marias didaktiske grunnlag for det skapende arbeide er de kreative oppgavene hun gir. Oppgavene har klare rammer og betingelser, men som allikevel gir rom til å både personlig tolke oppgaven og å løse den ut fra egen forståelse.

I observasjon av oppgavene får jeg stadig assosiasjoner til lekens ubekymrede sfære. Oppgavene har ulik struktur og utforming, det vil si at noen er løse og vage i sin utforming, mens andre har strammere rammer og gir klare begrensninger. Marias læringsplan er strukturert, og hun gjør målbevisst bruk av ulike arbeidsformer som brukes i kreativt skapende arbeid innen dans. Disse arbeidsformene krever mye tankearbeid, og flere av barna opplever det som krevende. Dette er nye måter for barna å tenke om dans på. Ved å åpne barnas sinn og tanker i en retning hvor refleksjon over eget uttrykk er viktige verktøy, setter hun i gang en ny prosess hos hver og en av dem. I oppgavene hun gir er det både mentalt og fysisk arbeid, og på den måten kan den enkelte finne sin løsning, *fordi det tar tid å få dem til å forstå at det går an å tilnærme seg dansen ved å gjøre annet enn pas de bourreer, piruetter, men at man har et annet bevegelsespråk som kan settes til musikk og settes i struktur på en annen måte.*

En sterk faktor til mestring er opplevelsen av ikke å bli vurdert i forhold til «rett og feil». I tradisjonell danseopplæringen er det perfektionismen og selvdisciplinen som råder, og her ligger kravet om å bli god, men man blir aldri god nok. Det er et evig jag etter oppnåelse av noe som er fjernt - nemlig drømmen om det perfekte. Man gjør seg til gjenstand for ytre vurdering, i motsetning til å oppleve bevegelsene innenfra.

Det er vanlig i danseklasser å «korrigere» elevene, i betydningen å fysisk korrigere kroppens holdning og positurer fra feil til rett. Mye av danseklassen handler om å fokusere på hva som er feil og hvordan bevegelsene skal gjøre riktig, og ikke minst, hvordan de skal se ut. Det handler om å jobbe seg opp mot et ideal. For Maria er det

viktig å lære barna tillit til egen kropp, og at de ikke dømmer seg selv. Gjennom egenaksept skal de fremelske det som er unikt og særpreget i deres egne bevegelser og uttrykk. Denne transformasjon i tanke sett krever en lengere læringshorisont, og det vil være store individuelle forskjeller på hvordan dette utvikles og modnes. Allikevel observerer jeg at barna responderer svært positivt på denne holdningen. I praksis betyr dette at det er *lov å dumme seg ut*, og teste ut de spontane og lekende bevegelsene.

I samtaler og refleksjon rundt de oppgaver og visninger de gjør, vurderes arbeidet underveis. Der etablerer de en felles forståelse for framdrift og mål, og det gir et godt perspektiv på felles erfaring. Selv om refleksjonssamtalene ikke inneholder terminologi og teori så observerer jeg at samtalene er berikende på barna. På den måten blir oppgavene til underveis, og resulterer i ulike former fra gang til gang.

Videre observerer jeg en rask utvikling fra litt usikkerhet de første gangene, til at de mot slutten av prosjektet viser resultatene for hverandre. Da er de stolte og modige, dog bitte litt flau i øyeblikket. Etter noen samlinger og timer med prøving og feiling, så tilegner barna seg en fysisk erfaring gjennom de nye oppgavene og de nye bevegelsesmønstrene. Det er ved å bruke god tid på å teste ut egne valg, at barna oppnår en ny positiv selvoppfattelse. Maria viser barna hvordan de kan jobbe innenfra og ut, og ikke kun styrt av ytre faktorer, og på den måten får de oppleve og forske på egen kropp, får erfare nye bevegelsesmønstre som gir liv til bevegelsene, og som igjen legger grunnlaget for det koreografiske materialet som blir med i sluttproduktet.

Maria beskriver den pedagogiske overgangen fra tradisjonell danseopplæring til å arbeide med improvisasjon: *men når de knekker den koden så ser du det så veldig tydelig at nå har de skjønt det*. De individuelle forskjellene kommer også tydelig fram i måten barna tilegner seg en ny tankegang

7.2.2 Drøfting i et teoretisk perspektiv

Man kan si at det er den fenomenologiske kroppen som ligger til grunn for prosjektets intensjoner og målsettinger. Det er forståelsen og kunnen om den levde kroppen som

påvirker de læringsmetodene som kommer til syne, og som legger fundamentet i det kreative arbeidet.

Den pedagogiske konteksten har for barna endret seg fra et rent estetisk perspektiv til et mer sosialt perspektiv. Det innebærer at de fra å være én av mange individer i en danseklasser, med faglig fokus på «det vakre», nå skal etablere nye relasjoner i ulike gruppedynamikker (Østern A. L., 2008, s. 21). Forandringene som skjer i en kunstnerisk læringsprosess kan oppleves fremmed og skape en usikkerhet, men trygg veiledning gir barna muligheter for å utvikle kreativitet og skaperglede i læringen (Østern A.-L. , 2013, ss. 31-32).

Å sette seg selv og sine egne erfaringer inn i en større kontekst gjennom å først erfare kroppslig for dernest å reflektere i felleskap gir et godt grunnlag for læringen. Heidi Marian Haraldsen forklarer dette i *Veiledning og vurdering i kunstoppplæring og kunstutdanning*:

Den kroppslige opplevelsen som er sentral i læringsprosessen, er knyttet til det å erfare. Erfaringen forankret i opplevelsen er utgangspunktet, men det blir ikke nødvendigvis læring av erfaring alene. Læringen fullføres ikke før vi også har reflektert over praksis, og omdannet erfaringene til praksisteori, til semantiske, visuelle eller auditive kognitive strukturer. (Haraldsen, 2012)

Når barna beskriver en kroppslig erfaring som noe helt annet beskriver de også opplevelsen av å erfare hele seg selv i en ny opplevelse. Bevegelseserfaring er komplisert å gjøre rede for, sier Liv Duesund:

Slik sett ligner bevegelseserfaringen på erfaring fra andre livsområder som kunst, natur, vennskap og kjærlighet. Disse umiddelbare erfaringene er det uhyre komplisert å gjøre rede for. Det at vi ikke med språket kan gi adekvat uttrykk for vår erfaring, ligger til grunn for begrepet «taus» kunnskap. (Duesund, 1995, s. 99)

Mye av det barna opplever i denne prosessen, er å gå fra det Lars Løvlie beskriver som et mimetisk estetisk perspektiv, og til dels via det ekspressive uttrykket, for så å erfare det transformative landskapet. Her er idealet falt bort og selv om deres språklige

grunnlag er svakt, oppdager barna det å være i dialog med seg selv og med omgivelsene på en ny kroppslig måte (Løvlie, 1990).

Denne transformasjonen i estetisk forståelse endrer også hvordan barna ser på seg selv. I skiftet mellom å gjøre det normale og å forstå kroppen på en ny måte, åpnes også muligheten for et nytt identitetsgrunnlag. Utfordring i denne transformasjonen for de unge danserne er å endre fokuset fra prestasjon til prosess. Kropp og identitet er sterke ingredienser i selvoppfattelsen, og påvirker dem mye (Rustad, 2008, s. 257). Det finnes ulike basisområder for selvoppfatning som barn fra 8 år og oppover kan skjelne mellom, forklarer Liv Duesund når hun siterer Susan Harter; det er sosial akseptasjon, fysisk utseende, idrettslig kompetanse, emosjonell kompetanse og adferd (Duesund, 1995, s. 85).

Alle disse komponentene er representert i dette prosjektet, og gir mestringsfølelsen et godt grunnlag ved at barna får oppleve å være hele seg, å være virkelig og autentisk (Rustad, 2008, s. 250). Det at det ikke finnes feil bevegelse, feil dans, feil uttrykk, men at alt er akseptert og bra nok, tolker jeg som at prosjektet bidrar til å gi barna en følelse av verdi (Rustad, 2010, s. 134).

I denne prosessen får begrepet prestasjon en ny betydning, ikke som en målesnor for å bli bekreftet av andre, eller for å passe inn – men som realisering av seg selv, i en relasjonell subjektiv-objektiv form sammen med andre. Det er i sosialiseringprosessen mellom individ og miljø at barnets selvoppfatning skapes (Duesund, 1995, s. 84). I denne dansen vil det å speile seg selv i den andre, gi en dypere påvirkning, en mulighet til å utvikle det levende menneske.

Et annet argument jeg vil tilføye, er at det er viktig å la barnet ikke bare gjøre den kroppslige erfaringen, men også å få tid og rom for å selv vurdere den. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen, sier Liv Duesund. Det er lett for den voksne å «presentere barnet for fortolkninger og analyser av erfaringer og opplevelser før barnet selv har gjort seg disse erfaringene og opplevelsene, ikke minst på kroppens område» (Duesund, 1995, s. 32) .

7.3 Frigjøring – presentasjon

Et viktig prinsipp i samtidsdans er den medskapende faktoren. Dette er et nytt begrep for barna.

Hvordan oppleves det å være medskapende?

Å være medskapende betyr å skape sammen med. I dansekunst menes det i hovedsak å bidra til å utvikle det koreografiske materialet, mens koreografen (hvis det er koreograf i prosjektet) har det overordna ansvaret med å sammenfatte materialet til en dramaturgisk helhet.

På audition får barna for første gang erfare improvisasjon og det å lage dansebevegelser sammen med andre.. D3 beskriver sin erfaring fra første øvelse:

Men når du kom på første øvelse der, det var vel litt annerledes enn det du pleier å gjøre?

Jeg følte at det var veldig mye annerledes enn det jeg pleier å gjøre, jeg tenkte det var mye koreografi og sånne ting, og det er jo litt sånn men, det var gøy å prøve noe nytt, jeg føler at jeg lærer veldig mye om hvordan du kan bruke kroppen din på andre måter enn du har lært så.

Å få lov til å bestemme over sin egen kropp, gir også mulighet til å bestemme hva man selv vil uttrykke gjennom bevegelsene. På spørsmål på om hvordan hun vet hvilke bevegelser hun skal bruke til de ulike oppgavene, svarer D3 at

Jeg føler vel kanskje selv at vi alle har forskjellig erfaringer fra forskjellige danser; noen har kanskje gått på hip hop, noen på klassisk ballett og jeg har gått på jazzfunk, og da tror jeg vi blander litt sånn, alt det nye vi har lært blander vi med erfaringa vi har hatt før, sånn at det blir vår egen lille greie, som alle får kanskje samme bevegelse å gjøre, så klarer vi å løse det på forskjellige måter, sånn at vi kan gjøre sakte, noen gjør det kjempefort, noen gjøre det sterkere, noen svakere, det er liksom en bevegelse som kan bli til veldig mye bare med forskjellige personer da, det spørs litt hvordan man løser oppgaven sin selv

Hun forklarer at med denne bakgrunnen så svarer alle svært ulikt på oppgaven, og at det derfor blir mange forskjellige løsninger på oppgavene.

D2 beskriver også en forskjell i opplevelse mellom kunstprosjektet og annen danseopplæring: *vi finner på ting selv, ingen danselærer som sier; du skal gjøre det og det, du bare gjør noe på – noe kult eller noen kule bevegelser – på det kunstprosjektet.* Hun opplever at bevegelsene hun lager ser rare ut, i forhold til de hun lærer på kulturskolen.

D4 synes det er gøy å få bestemme selv, hun er glad for å slippe å gjøre faste posisjoner, og liker mye bedre å få oppgaver som *nå kan dere bruke armene til å lage bevegelser sånn eller sånn.* Hun er også bevisst på at hun har et bevegelsesvokabular fra tidligere læring, som danner grunnlaget for de valgene hun tar når hun lager nye bevegelser. Hun beskriver bevegelsene som helt nye, noe som bare kommer fra henne selv. Det er hodet som bestemmer, *men jeg får bestemme litt sjøl også.*

Det er faktisk ganske gøy å få bestemme hva vi skal gjøre

Ja, når du får sånne oppgaver da av Maria, føler du at det er noe som fører til at du blir veldig bundet til at du må gjøre akkurat sånn, eller føler du deg friere til å bevege deg?

Jeg føler meg friere fordi jeg får ikke liksom; nå skal vi gjøre første, andre, tredje posisjon, vi får jo sånn: nå kan dere bruke armene til å lage bevegelser sånn eller sånn

Ja, men de bevegelsene som kommer ut når du lager de sjøl i den oppgaven, de ligner jo kanskje allikevel litt på ballett selv om du har laga de sjøl da eller?

Jeg tar det jo fra det jeg allerede har dansa, det sitter jo oppi der (peker på hodet)

D5 har ingen klar formening om at de bevegelsene hun lager er hentet fra tidligere erfaringer, hun er bare sikker på at hun har laget alt selv.

Føler du at det er forskjell på å bruke de bevegelsene som du har brukt før, i forestilling, og de bevegelsene som du lager, er det noe forskjell på dem?

Nei, jeg tror ikke det, jeg bare vet at jeg har lagd de selv.

Ja, men de som du har lagd selv da, hvor kommer de fra, tror du?

Jeg vet ikke helt, de bare kommer

(...)

Hvordan føles det å lage egne bevegelser?

Det er veldig gøy og da føler jeg meg som en danser, en ordentlig danser.

Det å være medskapende innebærer da også å være med å bestemme.

Jeg ga de samme to spørsmålene til alle, og gjengir de tilhørende svarene direkte under disse, med danserens nummer foran hvert svar. Det første spørsmålet var:

Hvor mye har du fått være med å bestemme i prosessen?

D2 Nesten alt, nesten 90% av alt, Maria har puslet sammen brikken som vi har laget, hun har sagt litt eller noe vi skal gjøre, men ikke mye i det hele tatt.

På en skala fra 1-10? Hvis 10 er toppen og 1 er bunn

Ni og en halv!

D3 Ja, noen ting har vi gjort sammen, og alle sammen har bestemt veldig mye.

(...) Så jeg vil ikke si at Maria selv har gjort veldig mye, kanskje lagd noen tanker, men at vi skal løse de oppgavene så det blir en hel ting, sånt et puslespill på en måte. Så jeg vil si at vi har fått lov til å bestemme ganske mye

På en skala fra 1-10?

Sånn 5-6 kanskje

D4 Like mye som de andre, og nesten like mye som Maria, fordi vi har jo

oppgaver og hele dansen er jo bygd opp av oppgaver som vi gjør, så vi får alle sammen bestemme like mye

På en skala fra 1-10?

Ni kanskje

D5 En del, vi er jo med å lage ting, eller deler til dansen. Og så improviserer vi en del, og da bestemmer jo jeg helt selv

På en skala fra 1-10?

Kanskje åtte eller ni

D6 *Jeg har fått være med å bestemme veldig mye. Jeg har fått mange ideer, som er endel av dansen ja*

Hvem har bestemt mest, dere eller Maria?

Det er vi som har gjort mest

På en skala fra 1-10

Åtte, for Maria sier når vi skal gjøre det, men det er vi som lager det.

D7 *Jeg vet ikke helt*

På en skala fra 1-10?

Kanskje seks

D8 *Ja, det er jo de trinnene man skal komme på selv, så det jo en del, det er jo solo, og alle får gjort et eller annet da*

På en skala fra 1-10? En er ingenting og ti er alt

Fire og en halv

D9 *Maria har sånn femti prosent og vi har sånn femte prosent. Kanskje Maria har sånn seksti prosent, men det er sånn ganske likt da*

På en skal fra 1-10?

Kanskje seks. Det er veldig mye at vi har mange ideer som vi gir til Maria, og så er det Marias valg mellom alle de ideene.

Det andre spørsmålet var:

Har du fått bestemme det som er blitt resultatet av forestillingen?

D1 *Jeg har vært med å bestemme, det er alle som har vært med å bestemme.*

Hvem har bestemt mest, dere eller Maria?

Vi har bestemt like mye

Både Maria og dere?

Ja

D2 *De andre har jo også fått vært med å bestemme da*

Jeg har lagd mye, sikkert like mye som alle de andre, vi har liksom delt utover oppgavene

(...)

Tenker du at forestillingen er bestemt av barna eller Maria?

Barna!

Fra en skal fra 1 til 10, hvor 1 er Maria har bestemt alt og 10 er barna har bestemt alt?

Ni komma ni!

D3 Kanskje sånn rundt halvparten, hun har jo lagd, hun har jo noen tanker ... Vi har jo ikke lagd den forestillingen uten Maria, men vi har jo løst de oppgavene, så jeg vil ikke si at hun har gjort alt

D4 på en skal fra 1- 10?

Kanskje åtte, ni

D5 Jeg har fått bestemme ganske mye, men jeg vet ikke hvordan det ser ut der vi skal ha forestilling. Jeg tror ikke vi har vært med å bestemme scene og musikk, men vi har vært med å bestemme en del da

På en skal fra 1- 10 på innholdet av forestillingen?

Kanskje sju, åtte, ni.

D7 Jeg tror faktisk at alle har vært med å bestemme like mye, vi har jo laget mye av delene sammen

Hvem har bestemt mest, dere eller Maria?

Det er litt vanskelig å si, siden vi har laget delene og hun har satt det sammen, og hun har lagt på litt mer.

Det å være deltaker i et kunstprosjekt åpner opp for noe annet enn det å «bare» gå på ballettklasse. Jeg spør dem om hva de tenker om kunstbegrepet i arbeidet, og hva det betyr for dem at de skulle være kunstformidlere.

Her gir jeg også barna de samme to spørsmålene; «Hva er kunst for deg?» og «Er denne forestillingen kunst?» Jeg oppsummerer alle svarene under hvert av spørsmålene:

Hva er kunst for deg?

D1 *Det er dans*

D2 *Dans*

D3 *Kanskje litt annerledes på en måte, mer bevegelser innenfra, noe eget som du eier, enn andres bevegelser på en måte ... vanskelig å forklare*

D4 *Dansen, det er kunstdans*

Hvorfor er det det?

Jeg føler det er kunst overalt

Er det bevegelsene, eller fordi du spiller en rolle eller fordi det er vakkert, noe som får deg til å kjenne den følelsen?

Egentlig alt, det er bare kunst liksom

D5 *Det er at vi har laget alt selv og at alle synes det er gøy*

D6 *Kunst er dans, musikk, det er lidenskap*

D7 *Jeg vet ikke helt*

D8 *Det første jeg tenkte på er jo malerier, å male og forme statuer og sånn. Men hvis man tenker på det så er jo kunst dans og sang og sånn, form man former toner, man former bevegelser, så det blir jo kunst*

D9 *Kunst kan være hva som helst, bare du uttrykker følelsene dine*

Er denne forestillingen kunst?

D1 *Det er dans*

Dere har skapt noe som dere skal formidle videre, tenker du på det som kunst?

Vet ikke

D2 *Jeg vet ikke, fordi vi lager på en måte egne ting, det er på en måte det man gjør når man tegner eller maler, når man gjør ting selv*

Så når dere viser denne forestillingen, så viser dere kunst?

Ja, ting vi har laget selv

D3 *Ja, absolutt. Jeg synes det er veldig mange kunstneriske bevegelser. Det er veldig annerledes, det er ikke en fast koreografi det er veldig mye bare må få i*

hodet og bare gjør det liksom, så jeg vil si det, at det er som et maleri. Når du starter så er det ganske lite på tavla, og så utvikler det seg til noe mye større etterhvert, så dansen i seg selv er veldig kunstnerisk, er kunst på en måte, ja hvordan du gjør bevegelsene, bare det ser litt sånn kunstnerisk ut, men hva er kunst egentlig?

D4 *Ja*

D5 *Ja*

D6 *Det er at vi fikk utvikle oss, og å utvikle seg er jo på en måte kunst*

D7 *Ja, kanskje litt*

D8 *Det kan godt hende, men det er jo dans. Det første jeg tenker på når det gjelder kunst, er malerier og sånn*

D9 *Ja, det er veldig mye uttrykking og sånt*

Er det andre grunner for at du tenker at dette er kunst?

Fordi det er uttrykkelse og bevegelser, for bevegelser synes jeg også er kunst

7.3.1 Sammenstilling av målsetting og barnas opplevelse

Jeg vil undersøke om det å være medskapende i en kunstnerisk prosess er frigjørende i seg selv og hvordan opplever barna det?

Et resultat av å være medskapende som går igjen, er opplevelsen som D3 forklarer; det var gøy å prøve noe nytt, jeg føler at jeg lærer veldig mye om hvordan du kan bruke kroppen din på andre måter enn du har lært.

I dette ligger oppgaven i å ta egne valg i bevegelsene, noe som skiller seg veldig mye fra det de er vant med.

For å teste ut barnas egne valg, tar Maria i bruk arbeidsmetoder som innebærer at barna skal være aktive i å skape bevegelser og innhold til koreografien. Å være medskapende i dans betyr å være medbestemmende, å bruke sin kroppslige kunnen på nye måter, og å bryte barrierer og egne grenser. Barna beskriver erfaringen som spennende - som noe helt annet enn det de kjente fra før, ja, de gir til og med

forestillingen tittelen «Noe helt annet», fordi det er et gjennomgående tema på øvelsene; dette er noe helt annet.

Det er lett å se og høre gleden og begeistringen over deres nye erfaringer. Selv om min observasjon viser at nye mønstre dannes ved at de hermer etter hverandre, så er det naturlig at mennesker speiler hverandre. På øvelsene observerer jeg at nye bevegelsesmønstre blir dannet, fraser og dansesekvenser flyter sammen, og de går ut og inn i hverandres stemningsbilder.

En av danserne er bevisst på dette, hun erfarer å ta i bruk gamle mønstre også i innlæringen. Men hun konkluderer med at de ikke er så lett fordi nå skal de ikke danse samme koreografi. Hun sammenligner seg selv og er litt redd for at hun skal «herme» deres bevegelser, at det skal influere hennes egne valg av bevegelser. *Jeg tenker at jeg ikke burde se på de for at jeg skal lage mine egne trinn, at det ikke blir altfor likt.*

Nettopp fordi alle skal lage sin egen dans, så kan man ikke se på de andre for å finne «svaret» eller huske koreografi, slik som i andre danseklasser *Ja, de ser på hverandre for å se hvordan det skal være riktig (på ballettskolen), men det går jo ikke på prosjektet fordi alle har sin egen dans.*

Koreografen beskriver at målet er at alle skal komme til det punktet hvor de opplever det naturlig å bevege seg utfra hva de selv *sitter inne med*. Det er ikke lett for et barn å vurdere hva det selv har av egen kroppslig kunnen, men med nye erfaringer får de gode opplevelser. Opplevelser som er viktig å videreutvikle, fordi den kompetansen og erfaringen barna får kun er en begynnelse.

I møtet med samtidsdansen og det å være medskapende, så er det å vise sitt eget arbeid til de andre preget av usikkerhet og sårbarhet. Etter en tid er de mer åpne og selvsikre, og uttrykker seg mer naturlig og personlig.

De utvikler forskjellige mestringsstrategier for å håndtere dette, som for eksempel; *Jeg tenkte at jeg skal stole på meg selv, at jeg klare det og at jeg bare skal gjøre mitt beste.*

(D6) Det å eksponere seg eller det å åpenbare seg, blir et paradoks som kan føles begrensende men også frigjørende. Den prosessen barna erfarer viser at de opplever en

personlig vekst og mestring på det området. Barna utvikler evnen til å ivareta sin subjektivitet og egenart, noe som påvirker måten de agerer intersubjektivt med de andre i gruppa.

Det å måtte ta ansvar for egne valg og egne bevegelsesfraser kan bli overveldende og man søker trygghet innad i flokken. Dette er ikke bare negativt, jeg tror at barna har stor glede av å utvikle et nye dansefraser både alene og sammen, (...) *det var veldig gøy også da, det var veldig annerledes enn det jeg hadde tenkt. Og det er det som er så annerledes at du får brukt kroppen din og har litt annerledes bevegelser enn det du er vant til.*

Jeg ønsker å undersøke hvordan det å være medbestemmende påvirker samhold og engasjementet i gruppa. Både i prosessen, og i koreografien som er resultatet, erfarer barna å være medbestemmende. Noen svarer at Maria bestemmer femti prosent, og barna selv bestemmer femti prosent. Andre uttrykker at de bestemmer hele nitti prosent av både prosess og resultat. En implisitt konsekvens av at det koreografiske materialet utvikles av barna i en medskapende prosess, er opplevelsen av medbestemmelse

Barna beskriver at det ikke er tydelig skille i relasjonen barn og voksen, slik de er vant til i andre sammenheng. De beskriver en flatere maktstruktur enn det de vanligvis opplever i danseklasse. Det at den voksne i gruppa ikke har den tradisjonelle lærerrollen, men fungerer som en veileder, er en viktig faktor for opplevelsen av å være medbestemmende. Dette danner et demokratisk fundament i prosjektet som oppleves som at relasjonen mellom voksen og barn er horisontal. Koreografens rolle som veileder, og ikke en klassisk lærerfigur, er med til at barna føler seg mer likestilte med henne. Allikevel observerer jeg at hun har en klar lederprofil som avgjør alle prosjektets rammer, både didaktisk og kunstnerisk. Hun tar avgjørelser på hvordan og når i dramaturgien materialet barna har laget skal brukes, og hun avgjør hvilken musikk og lydbilde som skal være en del av uttrykket. Maria definerer den koden barna skal knekke, og hun sier selv at hun og barna utfyller hverandre, som i et puslespill:

Jeg pusler det sammen, så jeg føler at jeg blir som en veldig god puslespiller, hvor de lager alle brikkene for meg og jeg setter det sammen.

Hun framstår som en sterk og tydelig leder, og grunnen til at barna opplever det likestilt og demokratisk er fordi at det til dels er det, men også for at Maria er en varm, ydmyk person som arbeider intuitivt og lyttende:

De lager alle brikkene for meg, så jeg vet jo ikke før alle brikkene er på plass og det er litt sånn det kjennes ut, og jeg vet jo virkelig ikke hva det blir før jeg har alle samla.

En annen viktig faktor hvor medbestemmelse gjør seg gjeldende er å arbeide i grupper. Dette er også en annen måte å lære på. Barna lærer å samarbeide i prosessen. Jeg observerer at det å finne sin plass tar litt tid. I tillegg så velger Maria å bytte om på plasseringen i gruppene ofte, slik at det hele tiden dannes nye relasjoner, både i samarbeidet og i bevegelsesfrasene de skal lage. Her er også de første ukene preget av usikkerhet, men de utvikler snart et godt samspill, med en sterk nonverbal kommunikasjon. Igjen ser jeg Marias evne til å inspirere til det å våge, å kaste seg ut i det.

Jeg opplever at nesten samtlige blir stille og tankefulle når de får spørsmålene om hva de opplever som kunst i prosjektet. Det er som om disse tankene ikke helt har streift dem. Og hvis de har vært innom tanken, så er det kanskje bare fordi de har blitt fortalt at de deltar i et kunstprosjekt? Jeg undrer meg over at temaet i liten grad blir løftet fram under prosessen. Jeg overhører eller registrerer ikke at refleksjonssamtalene omhandler temaet kunst, men det kan selvfølgelig være at jeg ikke får med alt på alle samlingene. Jeg tolker svarene i intervjuene slik at dette er et tema som ikke er bevisstgjort. Barna identifiserer seg ikke med begrepet kunst, men derimot er begrepet dans det som framstår som viktig. Samtidig er mange av svarene gode når det gjelder å definere hva kunst er: *D6 Kunst er dans, musikk, det er lidenskap.*

Barna er opptatt av at de erfaringene de har gjort i prosjektet er kunstneriske, men de vet ikke helt hva det innebærer. De fleste refererer til at det er bevegelsestypen som avgjør om det er kunst eller ikke. Jeg tolker det slik at det er fordi det har vært en stor transformasjon for dem, og at de er midt i en prosess.

I samtalene med noen av barna oppdager jeg både et ønske om og et behov for å reflektere rundt temaet. D3 sammenligner det å lage dans med å male et bilde:

Når du starter så er det ganske lite på tavla, og så utvikler det seg til noe mye større etterhvert, så dansen i seg selv er veldig kunstnerisk, er kunst på en måte, ja hvordan du gjør bevegelsene, bare det ser litt sånn kunstnerisk ut, men hva er kunst egentlig?

I beskrivelsen av prosjektet leser vi problemstillingen: Kan barn være kunstformidlere? Denne viser til at prosjektet ønsker å forske på kunstformidling med barn.

Maria beskriver prosjektet som 70 % kunstprosjekt og 30 % pedagogisk prosjekt. I lys av dette savnes en større og dypere bevisstgjøring på hva kunsten i prosjektet skulle være, hva skal formidles, og er det noe mer enn bevegelser?

Jeg antar også at tidsaspektet er avgjørende for dette resultatet, det er ikke mange timer til innstudering totalt sett, og prioriteringen er sterkere på det dansetekniske og det pedagogiske.

De unge danserne har gode opplevelser, og hvis den kunstneriske ambisjonen var slik D9 uttrykker dette, så er prosjektet også en kunstnerisk suksess:

Kunst kan være hva som helst, bare du uttrykker følelsene dine.

7.3.2 Drøfting i et teoretisk perspektiv

Flere av barna nevner at det å velge er en ny utfordring. Å velge er et premiss for å klare å løse oppgavene som blir gitt - fordi det er ingen lærer som gir dem fasiten. I forbindelse med det å ta valg vil man måtte ta ansvar selv. Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm Nesse er kvinnene bak Rom for Dans i Oslo, og arbeider mye med barn i profesjonelle danseforestillinger:

Å ta konstruktive valg innebærer evnen til raskt å analysere situasjonen og det arbeidet som foreligger, og det innebærer å gi de rette innspillene til rett tid. Det innebærer også å kunne ta valg eller stille spørsmål som man ikke alltid ved utfallet av, jfr. å være i prosess sammen. (Myhre & Nesse, 2008)

Valg i denne konteksten krever mye forkunnskap og forforståelse av utøveren, og prosessen er svært kompleks. Spørsmålet blir da om valgene er relevante og autonome?

I artikkelen *Improvisasjonsdans – kreativ nyskaping eller gjenbruk?* forklarer Hilde Rustad at det å ta valg i improvisasjonsarbeid er helt essensielt. Det betyr å kroppslig forstå mulighetene man har, men også ha forståelse for hva valget vil innebære.

Det må tas valg om hva, hvor, når, hvordan og hvor lenge i forhold til hva og hvem, osv., og det finnes til enhver tid et uendelig antall av muligheter. (Rustad, 2010, s. 137)

Hva betyr det at bevegelsene ser annerledes ut enn dansetrinnene de gjør på ballettskolen? Som nevnt observerer jeg at danserne hermer etter hverandre, slik at bevegelsesmønstrene ser veldig like ut, kanskje med bare noen få forskjeller. Noen i gruppa løser oppgavene veldig raskt og lager nye autonome bevegelser. Andre bruker mye lengre tid, og etter en stund så får jeg en følelse av at de danner et felles mønster. Når de danser i ulike formasjoner, må de koordinere seg med hverandre. På samme måte vil den enes bevegelse fungere som et «cue» for en annen. David Pilbæk peker på begrepet «metakänsel», som muligheten til å både være «medkännande» og å kunne «medröras». Med det mener han at han i tillegg til evnen til å sanse vår egen kropp, også har en egen evne til å «kjenne inn» den andre som seg selv, og på grunn av det, har kroppen også evnen til å bli beveget av noen, å la seg bevege sammen med (Pilbäck, 2013, s. 10).

Evnen til å være tilstede med omverdenen og å interagere med den, kaller Merleau-Ponty for intersubjektivitet (Engelsrud, 2010, s. 42). I dette prosjektet utvikler barna evnen til å ivareta sin subjektivitet og egenart, og også å intersubjektivt agere med de andre i gruppa i varierende grad.

Det å måtte ta ansvar for egne valg og egne bevegelsesfraser kan bli overveldende og man søker trygghet innad i flokken. Dette er ikke bare negativt, jeg tror at barna har stor glede av å utvikle et nye dansefraser både alene og sammen,

Det var veldig gøy også da, det var veldig annerledes enn det jeg hadde tenkt. Og det er det som er så annerledes at du får brukt kroppen din og har litt annerledes bevegelser enn det du er vant til.

Forskjellen mellom medskapende og medbestemmende i dette prosjektet er slik jeg ser det, både fenomenologisk og didaktisk. Det å være medskapende handler om å gjøre nye erfaringer med kroppen, noe som er en subjektiv opplevelse, mens medbestemmelse handler om valg av undervisningsmetoder og veiledningen av disse. Om veiledning i medskapende prosesser sier Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm Nesse som har god erfaring i å veilede i kunstneriske prosesser:

Den som veileder må altså være i stand til også å slippe situasjonen og kontrollen slik at det kan oppstå øyeblikk eller lengre strekk der barnets valg styrer prosessen. Det betyr allikevel ikke at det er fri flyt og ingen regler. Den som veileder må være i stand til å oppdage nyansene i det som foregår, kunne foreta raske analyser og gi innspill eller stille de spørsmålene som kan trekke prosessen videre. På den måten kan det oppstå kreative rom som ikke er styrt i en bestemt retning. Her kan nye bilder eller nye retninger på en kunstnerisk arbeidsøkt oppstå. (Myhre & Nesse, 2008)

Det sosiale perspektivet i improvisasjonsdans er viktig for det å være medskapende. Det å skape sammen med noen danner en ny forståelse av å danse sammen. Det minsker fokuset på å sammenligne seg kroppslig og å måle prestasjoner, slik det oppleves i tradisjonelle danseklasser. En demokratisk undervisningsform kan synliggjøres ved at elevene får være medbestemmende, sier Reidun Nerhus Fretland, i sin artikkel om ungdommers opplevelse av å medvirke i skapende dans:

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 mening i læringsprosessen og for å oppleve eigarskap til eiga deltaking og læring. (Fretland, 2017)

Denne prosessen er også med til å bryte konsekvensen av et dualistisk kroppssyn. Danserne får et nytt subjektivt fokus, istedenfor å arbeide «for å holde instrumentet sitt

ved like», og erfarer nye opplevelser gjennom kroppen sin; den levde kroppen (Engelsrud, 2010, s. 38).

Å diskutere hva som er kunst, og om dette prosjektet produserer kunst, er en større oppgave enn denne avhandlingen omhandler. Mitt forskningsfokus er hvordan barn opplever å være i dansekunstneriske prosesser. Jeg tolker det også dithen at det er en prosess de nettopp har påbegynt. Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm Nesse har ofte drøftet denne problematikken i sine artikler:

Forestillingsprosjekter der barn deltar, og særlig hvis det er mer enn ett barn, omtales gjerne som «barnefaglig arbeide» eller «pedagogiske prosjekter». Vi på vår side insisterer på å kalle våre arbeid for dansekunst, enten vi involverer et barn på 4 år eller en profesjonell utøver på 25. Det kan diskuteres om et barn på 5 år kan omtales som en kunstner, men vi mener bestemt at et barn kan være i en kunstnerisk prosess, og at et barn etter hvert kan bli i stand til å ta bevisste kunstneriske valg. (Myhre & Nesse, 2008)

For barna er det dansen som er hovedfokuset i alt de gjør i dansekompaniet. Dansen som en altopplukende, livgivende og eksistensiell væren. Jeg observerer barnas bevegelser og koreografi som en uendelig kilde til symboler, tegn og uttrykk. Kroppene, ansiktsuttrykkene og stemningene skifter gjennom kaskader av tempo og dynamikker. Det som et øyeblikk er sart og stille, eksploderer i neste øyeblikk i kraft og energi. De unge danserne er allerede kanaler for den erfarte, levde kroppen. Deres fysiske, mentale og emosjonelle brytninger tillater en grenseoverskridende formidling.

Å erfare improvisasjon er å oppdage øyeblikkets materialitet. På den måten lærer hvordan vi tydeligere kan uttrykke og se mønstre, kompleksitet og abstraksjon gjennom øvelse i et nytt formspråk. (Rustad, 2010, s. 142)

Det er den kroppslige erfaringen og de opplevelsene av å skape, både alene og sammen som utgjør essensen av barnas opplevelser i dette prosjektet.

Gjennom et kreativt arbeid (som beskrevet over), vil barnet, etter hvert som oppgavene blir flere og mer avanserte, forstå og erfare at også hans eller hennes egne valg kan være det som tar prosessen videre. Til slutt blir kanskje barnets egne

beslutninger like viktige eller viktigere enn den voksnes beslutninger. Da kan vi begynne å snakke om at barnet har et eget prosjekt og er tilstede i sin egen dansekunstneriske prosess. (Myhre & Nesse, 2008)

8 Veien videre – oppsummering og framtidstanker

8.1 Oppsummering

Det var med fare for å bli sjarmert i senk av ni unge danserne at jeg valgte dette prosjektet for min undersøkelse. Noe jeg også er blitt. De har raust delt av sine erfaringer, bekymringer og gleder, så det å forholde seg objektivt til empirien har utfordret meg. Det at dansekunsten er mitt fagfelt, gjorde oppgaven både lettere og vanskeligere. Lettere fordi det å tolke barnas utsagn, kroppsspråk og mimikk var noe jeg hadde bred erfaring med, og fordi jeg har «kjent det på kroppen» selv. Vanskeligere fordi pedagogen i meg så ofte dukket opp, slik at istedenfor å holde forskerens kritiske blikk, så ønsket jeg å utvikle jeg potensialet i materialet videre. Dette var en situasjon jeg var oppmerksom på gjennom hele prosessen, og under hele perioden med intervjuer, observasjon og analyse, stilte jeg kritiske spørsmål til meg selv. Jeg tror, at både på tross av og på grunn av nærhet til prosjektet, så har resultatene jeg har funnet god validitet og reliabilitet.

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å svare på problemstillingen:

«Hvordan opplever barn å være medskapende i dansekunstneriske prosesser, og hvilket læringsutbytte gir det?»

Det var Marias kunstneriske og pedagogiske premisser som la rammen for prosjektet, og som barna gjorde sine erfaringer og opplevelser innenfor.

Rammen var på mange måter både fast og fleksibel, og alle de ni barna gjorde mange erfaringer i de ulike fasene og kategorier. I forhold til de læringsmål og temaer jeg undersøkte, har prosjektet hatt god måloppnåelse, mens andre deler har vist at koreografens intensjoner ikke var like relevante for barna, eller at de ikke ble tematisert i prosessen.

Det var ikke bare jeg som forsker som imøteså resultatene med spenning. Alle deltakerne, inkludert Maria, stod overfor et usikkert prosjekt i møte. For selv om

rammene for arbeidet ble forklart underveis, så var allikevel resultatet ukjent. Det er ikke gitt hva som blir det faglige resultatet, av et prosjekt av denne typen, og det er ikke gitt hva som blir det personlige utbyttet:

I et dansekunstnerisk arbeid basert på en prosessorientert arbeidsform, vet kunstneren lite eller ingen ting om resultatet. Det er nettopp prosessen som gir retning til de uttrykkene som produseres. Å stå i en slik prosess kan være krevende og uoversiktlig, og desto viktigere blir refleksjonen og dialogen underveis. (Myhre & Nesse, 2008)

På bakgrunn av helheten i analysen konkluderer jeg med at dette i større grad var et pedagogisk prosjekt enn et kunstprosjekt. Men konklusjonen utelukker ikke dermed at det også var et kunstnerisk prosjekt. Prosjektet framstår som en hybrid variant, men med større andel pedagogisk utbytte enn det Maria refererte til i sine målsettinger. Kunstnerisk erfaring gir også læringsutbytte, men jeg mener at prosessen har vist seg å gi barna et større fokus på læringsutbytte, enn på kunstnerisk erfaring. Anna Lena Østern skriver at «Tegn på at læring har skjedd er forandring hos det lærende individet» (Østern A. L., 2008, s. 20).

Hvis min undersøkelse hadde inkludert selve forestillingen som kom i etterkant av prosessen, så kan det være at den kunstneriske erfaringen og opplevelsen hadde vært sterkere. Det kan også bety at de kunstneriske ambisjonene i prosjektet hadde et potensial som ennå ikke ble fullt utnyttet i denne prosessen, men som kan føre til utvikling og vekst i andre prosjekter. I denne sammenhengen er det viktig å se prosjektet i lys av den tidsbegrensing det hadde. De endringene som fikk utvikle seg, er en individuell og kollektiv transformasjon som krever lang tid. I intervjuet med Maria sa hun at det er gjennom å bruke god tid på å teste ut egne valg, at barna oppnår en ny selvtillit. Jeg tror ikke at prosjektet hadde den tidshorisonen som skal til for å nå alle målene, fordi endring fordrer en langvarig og vedvarende prosess.

Kunnskapen som ble utviklet i dette prosjektet er fullt ut overførbart til andre områder. Slik jeg ser det kan et prosjekt som dette stiles både i en pedagogisk retning, og det kan utvikles som et kunstnerisk rettet prosjekt, alt etter hvilke målsettinger og ambisjoner

man legger i det. Jeg vil nevne noen områder hvor dansekunst for barn, slik denne avhandlingen beskriver det, kan implementeres.

8.2 Veien videre

I innledningen til denne avhandlingen presenterte jeg noen av de dansefagene som gis som opplæringstilbud til barn i Norge i dag. Det er i hovedsak ved private ballettskoler og kommunale kulturskoler dette tilbudet gis.

Lærerplanene for kulturskolene er forholdsvis nye. Det er utviklet rammeplan, fag og lærerplaner for kulturskolene i løpet av de to siste årene. Den nye rammeplanen har fått tittelen «Mangfold og fordypning» og ble utgitt i full versjon i 2016 (Kulturskoleråd, 2019).

I fagplanen for dans ved Porsgrunn kulturskole er det de tradisjonelle dansefagene som er tilbudet, mens samtidsdans tilbys i svært liten grad. Jeg tolker det dithen at dansefaget ved undervisningsinstitusjonene for barn og unge ikke inkluderer nyere danseuttrykk i sin undervisning. Dette prosjektet viser at å implementere samtidsdans sammen med øvrige tilbud kan være av stor betydning, og til stor faglig utvikling for barn og unge som er elever ved en institusjon. Ikke med hensikten å erstatte det opprinnelige tilbudet, men å supplere med et danseuttrykk og en metode som bryter med de tradisjonelle mønstrene. Når det gjelder å forberede dansere til et høyere utdanningsnivå i Norge, så er kulturskoler og ballettskoler viktige talentfabrikker. Slik det er i dag så får barn kun få opplæring i tradisjonelle dansefag, for så først ved videregående/høyskoleopplæring å gjennomgå den transformasjonen som barna i dette prosjektet fikk erfare.

I grunnskolen er dans er del av lærerplanen, men blir ofte ikke prioritert. I artikkelen «Dans i skolen» forteller Wenche Halvorsen om et praksisprosjekt gjennomført av studenter ved Den Norske Balletthøyskole, med elever i 5.,6. og 7. klasse. Elevene forteller at prosjektet gjorde dem glade, og at de fikk vist frem sider av seg selv som ikke så lett kommer til uttrykk gjennom de andre fagene (Halvorsen, 2008, s. 105).

De didaktiske verktøyene i samtidsdansen, som improvisasjonsdans, er gode ressurser for å introdusere dans i skolen. Det at lærere ikke har den dansefaglige kompetansen til å gjennomføre et slikt prosjekt er et faktum, men det viser det er viktig å rette søkelyset på nettopp dette.

Mia Kainänen refererer til Gardener sin teori om multiple intelligenser i sin artikkel «Hvorfor danse – om dans som menneskelig aktivitet»; kroppslig og kinestetisk intelligens, språklig og verbal intelligens, logisk og matematisk intelligens, musikalsk intelligens, sosial intelligens og selvinnsikt. Og nettopp i skolen vil dans kunne møte barna på deres premisser på en unik måte:

Dans tilbyr i tillegg til sin estetiske dimensjon en ikke-konkurranspreget plattform der både finmotoriske og grovmotoriske ferdigheter kombineres. Vanligvis er det ingen absolutte måter å utføre en bevegelse på, men vekten legges på personlig tolkning og stil. (Keinänen, 2010, s. 148)

Et annet viktig argument er det som Hilde Rustad tar opp i sin artikkel «Dans og identitet». I dagens samfunn med sosiale medier og andre digitale kanaler er det å konstruere et image, en identitet, et utbredt fenomen. Mange unge drømmer om å bli noe, bli sett og bli verdsatt. Det er mange komponenter den unge skal lykkes med, drømmen om stjernestatus, idrettsprestasjoner og en fantastisk kropp og utseende (Rustad, 2008, s. 253).

Dansen, slik vi har sett den i dette prosjektet, utfordrer til å være kreativ og kunne bruke sin tidligere erfaring til å skape nytt, våge å være original og unik. Samtidig kan den bryte ned konstruerte rammer, og forme en virkelig og autentisk identitet. Og den kan gjøres tilgjengelig for alle; ulike kropper, funksjonshemminger eller ikke, og uansett kjønn.

I undersøkelsen løftet jeg fram det å være medskapende og det å være medbestemmende. I forming av identitet og i bygging av relasjoner tror jeg dette er relevant. Kanskje det også er derfor at danseprosjekter i skolen har vist seg å fremme et demokratisk perspektiv i undervisningen og i relasjonene.

Reidun Nerhus Fretland sier at forskning viser at elever ønsker større medbestemmelse, og hun har gjort en studie som undersøker hva som skjer når ungdomsskole elever deltar i et kunstnerisk danseprosjekt ledet av profesjonelle dansepedagoger:

Danseprosjektet kan dermed seiast å vere eit eksempel på korleis demokratisk undervisning kan gjerast og er ei synliggjerings 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. (Freland, 2017)

Samtidsdans på scenen virker fremmed og avantgardistisk på mange. Arrangører av dansekunstforestillinger, særlig i distriktene, kan fortelle om lave publikumstall, og liten tilvekst i publikumsutviklingen. Det kan være mange grunner til det, men min erfaring er at mennesker «tolker» kropp som objekt. Kropp er for mange unge i dag synonymt med sex, slanking og andre postmoderne performative hensikter. Det vil være positivt for unge å møte kroppen med aksept, og å våge å utforske sin autonome identitet. I dansen kan man utforske møte med andre på en annerledes måte enn i sosiale medier. Ved tilstedeværelse og samhandling med andre kan man forme en virkelig sosial identitet.

Jeg har drøftet kunstperspektivet i dette dansekompaniet for barn. Kunst kan være så mye, og har så sterke individuelle aspekter. Men kanskje det er viktig å formidle til barn og unge i dag at de, i kraft av å være seg selv, kan tolke det de opplever?

Dersom jeg ser en danseforestilling der utøveren står på et sted uten å bevege seg gjennom hele forestillingen, eller om jeg ser en video av en aborigindans som er utført med en annen funksjonsmessig hensikt enn kunst (for eksempel regndans), er det kunst? Det avhenger av hvordan jeg ser på det. Dersom jeg nærmer meg begge disse dansene med en form for forståelse, er begge kunst. Det kan være urinnvåneren ikke har til hensikt å kommunisere noe annet enn å få det til å regne, men dersom jeg som tilskuer kan se andre betydninger ved dansen, er det kunst for meg. (Keinänen, 2010, s. 148)

Det er flere temaer som jeg har observert og fundert over i denne prosessen. Blant annet har jeg nevnt kvinnekroppen som et arketypisk fenomen i klassisk ballett, noe som også resulterer i at det er et fåtall gutter som danser. Ballett sees på som feminint og «jentete», fordi mansrollen i ballettene ikke har fått samme status, og heller ikke har synliggjort den maskuline siden. Samtidsdansen er i mye mer kjønnsnøytralt, det vil

si at den framhever ikke spesifikt det feminine eller det maskuline, men ivaretar det subjektive individet slik det framstår i sine omgivelser.

I tillegg er temaet rundt identitetsskaping og det performative uttrykket viktige å løfte fram. Jeg håper det kan være til ettertanke og kanskje til inspirasjon for videre forskning.

*..... og før så har det vært sånn at jeg dansa
og jeg følte ikke noe veldig, veldig spesielt
men etter at jeg dansa her og jeg øver hjemme,
så er det akkurat som
det bygger seg opp
en rar morsom følelse
inni kroppen min
(D9)*

9 Bibliografi

- Bandlien, B. Å. (2015, 10 9). *scenekunst.no*. Hentet fra Samtidsdans - en enda kortere bruksanvisning: <http://www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-enda-kortere-bruksansvisning/>
- DiG. (2016, 01 20). *Kunstprosjekt for små dansere 2016*. Hentet 10 28, 2017 fra [www.dansekunstigrenland.no](http://dansekunstigrenland.no): <http://dansekunstigrenland.no/barn-og-unge/kunstprosjekt-for-smaa-dansere/kunstprosjekt-for-smaa-dansere-2016>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Skapande Vetande.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. G. Kjetil Steinsholt, *Aktive liv. Iderettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 35-50). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Fiskvik, A. M. (2019, 03 12). *Store Norske Leksikon*. Hentet 02 23, 2019 fra https://snl.no/koreografi_-_utforming
- Freland, R. N. (2017). Når noko rart blir naturelg. *Nordic Journal og Dance, volume 8*.
- Grasmo, N. M. (2008). Sanselig kolkskap - et filosofisk perspektiv på dans som estetisk erfaring. I r. Trine Ørvik, *Dans og didaktikk* (ss. 39-49). Tapir akademiske forlag.
- Halvorsen, W. (2008). Dans i skolen. I r. Trine Ørbæk Svee, *Dans og didaktikk* (ss. 89-106). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Haraldsen, H. M. (2012). *Veiledning og vurdering i kunstoppplæring og kunstutdanning*. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.
- Høyskolen for dansekunst. (2019, 4 19). *hfdk.no*. Hentet fra Hva er dansekunst?: <http://hfdk.no/hva-er-dansekunst/>
- Høyskolen for dansekunst. (2019, 05. 05). *Hva er koreografisk tenkning*. Hentet 02 23, 2019 fra Høyskolen for dansekunst: <http://hfdk.no/hva-er-koreografisk-tenkning/>
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Otta: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Cappelen Damm Akademisk.

- Keinänen, M. (2010). Hvorfor danse? I K. P. Kjetil Steinsholt, *Aktive liv, I drettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 143-154). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Kjetil Steinsholt, K. P. (2010). *Aktive liv, idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Kulturskoleråd, N. (2019, 4 20). *kulturskoleradet.no*. Hentet fra Hva er rammeplan?: <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/hva-er-rammeplanen>
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik, Årg. 10, nr 1/2*.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Myhre, C., & Nesse, C. W. (2008). *Å møte barn i dansekunstneriske prosesser*. Hentet fra Rom for dans: <http://www.romfordans.no/a-møte-barn-i-dansekunstneriske-prosesser/>
- Myhre, C., & Nesse, C. W. (2009). *Rom for Dans*. Hentet fra Å møte barn i dansekunstneriske prosesser: <http://www.romfordans.no/a-møte-barn-i-dansekunstneriske-prosesser/>
- Myhre, C., & Nesse, C. W. (2011). *Stor liten*. Hentet fra romfordans.no: <http://www.romfordans.no/wp-content/uploads/2012/01/Stor-liten-artikkel.pdf>
- Myhre, C., & Nesse, C. W. (u.d.). *romfordans.no*. Hentet fra Å møte barn.
- NOAB. (u.d.). *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet fra Det Norske Akademis ordbok.
- Pape, S. (2012, 12 24). *Scenekunst.no*. Hentet fra Samtid med framtid?: <http://www.scenekunst.no/sak/samtid-med-framtid/>
- Pilbäck, D. (2013). E=(Motion)², Mellan rörelse och dans. *D-uppsats 15 hp | Filosofi | vårterminen 2013*. Stockholm, Sverige: Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande.
- Rom for dans. (2019, 05 06). *Rom for dans*. Hentet fra Artikler: <http://www.romfordans.no/kompetanse/kunstnerisk-utviklingsarbeid-fou/artikler/>
- Rustad, H. (2008). Dans og identitet. I T. Ø. (red), *Dans og didaktikk* (ss. 249-259). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Rustad, H. (2010). Improvisasjonsdans - kreativ nyskaping eller gjenbruk. I K. Steinsholt, & G. Kjersti, *Aktive liv, idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 121-142). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon - som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. Oslo, Norge: Norges Idrettshøgskole.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Sparre, V. (2014, 12 16). *Scenekunst.no*. Hentet 02 23, 2019 fra Trenger vi koreografer?: <http://www.scenekunst.no/sak/trenger-vi-koreografer/>
- Steinar Kvale, S. B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Store Norske Leksikon. (2015, 04 20). *snl.no*. Hentet fra https://snl.no/taus_kunnskap: https://snl.no/taus_kunnskap
- Svarstad, E. (2019, 05 06). *Dans i Norge*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/Dans_i_Norge
- Torgersen, A. (2018, 06 12). Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk - Fra instrumentell til eksistensiell kropp. *Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 3*. (A. Torgersen, Red.) Bø, Norge: Universitetet i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Hentet 11 06, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2499344>
- Torvik, E. (2008). Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv. I r. Trine Ørbæk Svee, *Dans og didaktikk* (ss. 51-65). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Trine Ørbæk Svee, r. (2008). *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 04 26). *udir.no*. Hentet fra Grunnskolens informasjonssystem: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/2/collection/81/unit/1/>
- Østern, A. L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag - om kunstneriske læringsprosesser og om å undervis på estetisk nivå. I r. Trine Ørbæk Svee, *Dans og didaktikk* (ss. 19-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. I G. S.-K. Anna-Lena Østern, *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (ss. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. (2008). Forvandlinger i rom - ulikroppede dansere i improvisasjon og kommunikasjon. I r. Trine Ørbæk, *Dans og didaktikk* (ss. 303-325). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 2: Intervjuguide runde 1

Vedlegg 3: Intervjuguide runde 2

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave Kulturstudier "Kan barn være medskapere i dansekunstneriske prosesser?"

Referansenummer

304008

Registrert

07.09.2018 av Anne-Kathrine Fossmo - 160789@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mikkel Bjørseth Tin, mikkel.b.tin@usn.no, tlf: 35952659

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne-Kathrine Fossmo, tine.fossmo@gmail.com, tlf: 93878707

Prosjektperiode

15.10.2018 - 31.12.2019

Status

30.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 30.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Intervju guide - runde 1

- Hei, da vil jeg først spørre deg, hvorfor meldte du deg på dette kunstprosjektet?
- Kjenner du noen som har vært med på det før eller?
- Når du var med på audition, hvordan synes du det var?
- Visste du hva dette kunstprosjekt for små dansere var da?

- På øvelsen første gangen, hvordan opplevde du det?
 - På første øvelsen dere var på, hva tenkte du da om de første oppgavene som dere fikk?
 - Var det annerledes enn det du er vant til da?

- Hvordan opplever du å gjøre improvisasjon da?
 - Er det sånn at du setter deg ned og tenker på det først, eller hvordan finner du fram til trinnene?
 - Hvor kommer de bevegelsene fra da, tror du
 - Når du da har funnet de bevegelsene, så skal du jo velge noen av dem, hvordan gjør du det?
 - Hvordan kjennes det å lage så mye selv?
 - I oppgavene, føler du at de binder deg eller gjør det deg fri?

- Men noen ganger skal dere også vise fram det som der gjør, hva tenker du om det?
 - Når du ser de andre vise sine ting da, hva tenker du om det?

- Hva tenker du personlig som den store forskjellen mellom vanlig danseklasse og skaper dansen sjøl, hva tenker du for din del er den største forskjellen?
 - Er det noen andre ulikheter, som du opplever selv, kroppen, tanker, følelser?

- Dere er en gruppe, hvor mye er nytt for alle, hvordan opplever du å være med i denne gruppa?

Intervju guide - runde 2

Opplevelse

Hvordan har du opplevd å være med på dette prosjektet?

Hva har vært spesielt fint?

Hva har vært spesielt vanskelig?

Barn

Dette er et prosjekt for små dansere, opplever du at det har vært barnslig?

Hvor stor forskjell er det på deg og Maria? (voksen – barn)

Har dette vært det du trodde det skulle være?

Har du blitt den du trodde du skulle bli?

Medskapende

Hvor mye har du fått være med å bestemme? På en grad fra 1-10?

Underveis?

Resultatet av forestillingen?

Hvem har bestemt mest, dere eller Maria?

Har det vært lov å gjøre om på bevegelser eller fraser?

Her det vært uenighet? Hvem vant?

Dansekunstnerisk

Opplever du at du har vært elev her, eller har du vært danser som har laget forestilling?

Hva tenker du er kunst?

Er denne forestillingen kunst? Hvorfor – eller hva er kunsten i den for deg?

Prosess

Hvordan har din prosess vært, fra starten til nå?

Hva betyr dette for deg?

Betyr det noe for deg i hverdagen/dagliglivet?

Hva skulle du ønske var annerledes i dette?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”hvordan opplever barn å være delaktig i dansekunstneriske prosesser?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barns opplevelse og erfaring i dansekunstneriske prosesser er. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er min masteroppgave som jeg gjør på Universitetet i Sør-Øst Norge. Jeg synes at ”Kunstprosjekt for små dansere” er et spennende prosjekt som innehar alle de elementene jeg ønsker å forske i. Jeg er opptatt av barn som danser, og jeg er opptatt av de prosessene som skjer i barnet i en slik opplæringsprosess. Jeg ønsker å undersøke de opplevelsene og synergiene som oppstår innad i prosjektet, og å beskrive den kunstneriske prosessen deltagerne opplever. Jeg ønsker å undersøke hvordan barna ser på seg selv, hvilke tanker og fysiske erfaringer de gjør seg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du ble utvalgt på audition for ”Kunstprosjekt for små dansere” og dermed er en del av den gruppen som fram til februar skal jobbe med Maria Ferguson Rønningen om å lage et dansekunstprosjekt. Kontaktopplysningene om deg har jeg fått via Dansekunst i Grenland.

Hva innebærer det for deg å delta?

I studiet ønsker jeg å samle informasjon fra alle barna i prosjektet, samt fra koreografen, slik at både barna som er uten formell kunstutdannelse, og koreografen med formell kunstutdannelse vil være respondenter i undersøkelsen. Problemstillingen sikter seg tydelig inn mot barnet som hovedkilde til informasjon, men i denne spesifikke kunstneriske prosessen vil det finnes viktig data som kan besvares av den profesjonelle kunstneren som leder prosessen.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg alene og gruppen sammen. Det innebærer at vi snakker om hvordan du synes det er å være med på prosjektet, slik at jeg kan danne meg et bilde av hvordan hver og en opplever det, og hvordan gruppa samlet opplever det. I disse samtalene bruker jeg lydopptaker, og det er kun fordi jeg skal huske hva vi har snakket om, slik at jeg kan gjøre notater etter samtalen. Lydopptakene vil deretter bli slettet.
- Jeg vil også av og til filme gruppen under øvelsene. Det er for å kunne samtale med Maria om hennes koreografiske og kunstneriske valg i etterkant av øvelsene. Filmmaterialet blir deretter slettet.
- Gjennom hele kunstprosjektets prosess – det vil si alle øvelsene – vil jeg være observatør og være tilstede i dansesalen. Jeg vil ikke være deltagende på noen måte, kun observere arbeidet for å kunne beskrive mine erfaringer fra prosjektet.
- Det fysiske materialet jeg samler inn, lydfiler og film vil ikke bli publisert eller delt offentlig, men kun brukt i for å drøfte problemstillingen min, og til en analyse av prosjektet. Alle deltagere/foresatte vil få en oversikt over når intervjuer og filming vil forekomme på de oppgitte øvelsestidpunktene.
- Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke din deltagelse i ”Kunstprosjekt for små dansere” på noen som helst måte.
- Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er kun veileder ved Universitetet i Sør-Øst Norge, Mikkel Bjørseth Tin, som har tilgang til den informasjonen jeg samler inn.

- Det er kun samtalene og filmmaterialet som er av personlig art, jeg vil ikke bruke navn, adresse eller annen personopplysning i oppgaven. Når masteroppgaven publiseres, vil man ikke kunne kjenne igjen deltagerne via ytre beskrivelser.
- Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2019 og alle data og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.
- Dine rettigheter. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
 - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
 - å få rettet personopplysninger om deg
 - få slettet personopplysninger om deg
 - få utlevert en kopi av dine personopplysninger
 - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Universitetet i Sør-Øst Norge ved Mikkel B. Tin, tlf. 35952659
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektansvarlig (Forsker/veileder) Mikkel Bjørseth Tin, tlf. 35952659

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om deltagelse i forbindelse med masteroppgaven **”Kan barn være medskapere i dansekunstneriske prosesser?”** og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju på ca. 20-30 minutter i inntil 2 ganger i prosjektperioden og 1 gang når prosjektet er ferdig.
- å delta i gruppeintervju på ca. 20-30 minutter inntil 2 ganger i løpet av perioden.
- at det gjøres lydopptak av intervjuene som kun skal brukes internt i forskningen.
- at det gjøres filmopptak av øvelsene som kun skal brukes internt i forskningen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.31.12.2019

Dato.....

.....
Barnets navn

.....
Foreldre/foresattes signatur