

«Som eksplosjoner inni meg»

En kvalitativ studie av dans som dannende og eksistensiell
aktivitet

Masteroppgave i pedagogikk

Marit Loe Bjørnstad

Våren 2017, PED395



Psykologisk fakultet
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen

Sammendrag

Å lære å danse er en stor del av oppveksten til mange jenter og dette masterprosjektet handler om hvilken betydning å lære å danse kan ha. Den kinestetiske sansen, eller bevegelsessansen, informerer oss om bevegelsene våre. Ved å bevege oss, og å kjenne hvordan vi beveger oss, føler vi oss levende. Den kinestetiske sansen er underkjent og underkommunisert i vestlig filosofi og kultur. Selv i danseundervisning, hvor den er det viktigste verktøyet for å for å utvikle kroppsbevissthet og teknikk, blir den kinestetiske sansen sjelden vektlagt. Danseforskning er et relativt nytt fagfelt. Mye tidligere forskning på dans har undersøkt danseres kroppsbilder, spiseforstyrrelser og kjønnsroller i dansetradisjonen. Det er først i de siste tiårene at kroppslige erfaringer fra å danse og hvordan dette påvirker danserens identitet og kroppsliggjøring har fått oppmerksomhet. Jeg forholder meg (også) til de problematiske sidene ved dansetradisjonen, men det er ikke disse som er hovedformålet med dette prosjektet. Formålet er å få svar på følgende problemstilling: *Hvordan kan det å lære å danse bidra til kroppslig og subjektiv danning?* For å få svar på dette intervjuet jeg høsten 2016 syv jenter mellom 10 og 12 år som deltok i danseundervisning. Intervjuene var semistrukturerte. De ble filmet og spilt inn på lydopptaker slik at jeg kunne analysere jentenes verbale og nonverbale kroppsspråk. I analysen av datamaterialet la jeg i utgangspunktet vekt på jentenes beskrivelser av og uttrykk for sanseerfaringer fra dansen. I alt fremstod tre hovedtema som mest interessante og relevante. Jeg fant at jentene i stor grad uttrykte verbalt og nonverbalt sanseerfaringene fra dansen. De brukte adjektiv, lydhermende ord og gester jeg tolket som uttrykk for opplevelsen av bevegelseskvalitetene og dansens dynamikk. Videre fant jeg at jentene gjennom å lære å danse opplevde å beherske og mestre kroppene sine. I undervisningen og ved å opptre kunne de vise overfor seg selv og andre hva de mestret og få bekreftelse på dette. Det kom også frem at jentene danset mye hjemme. Der terpet de på steg fra undervisningen og improviserte med dans. Hjemme danset jentene på egne premisser og var ikke bundet av dansetimens regler og disiplin. Jentene fortalte om å danse som frigjørende, både i og utenfor dansetimen. Maxine Sheets-Johnstones teori om bevegelse og dans utgjør det teoretiske perspektivet i oppgaven. I tillegg trekker jeg inn relevant forskning. Ved å koble Sheets-Johnstones teori og relevant forskning til empirien i denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse sider ved å lære å danse som sjelden trekkes frem, og som kan bidra til økt forståelse og kunnskap om betydningen av å lære å danse.

English abstract

For many girls, learning to dance play a big part of growing up. In this project, I have examined what impact learning to dance can have besides the obvious learning of dance steps and dance routines.

Kinesthesia, the sense of movement, informs us about our movement. By moving, and noticing how we move, we feel alive. In Western philosophy and culture, kinesthesia has been neglected. Even when learning to dance, where kinesthetic awareness works as the most important tool for developing technique and skills, is kinesthesia rarely mentioned. Research on dance is a relatively new field. Previous research has been dominated by topics such as body image and eating disorders among dancers as well as a hidden curriculum of traditional gender roles. Though not being the main object in this master thesis, these are aspects of learning to dance that I will relate to a certain extent. The research question is: *How can learning to dance enhance corporeal and subjective 'bildung'?* During the fall of 2016, I interviewed seven girls aged between 10 to 12 years old. The semi-structured interviews were filmed and audiotaped in order to analyze both the verbal and non-verbal language. When analyzing the data material I started by mainly focusing on accounts and expressions of the sensuous experiences evolving from moving and dancing. Three themes emerged: I found that the girls to a great extent, both verbally and non-verbally expressed their sensuous experiences of dancing. They used adjectives, sounds and gestures that I interpreted as expression of the qualities and dynamics in the movement. I also found that through learning to dance, the girls experienced to manage and master their bodies and movement. Throughout the dance class and show performance, the girls could gain confirmation by demonstrating to themselves, their peers, the teacher and the audience their skills and capabilities. Dancing and practicing at home also stood out as a distinct theme. At home the girls could dance and move as they wished, without the rules and restrictions in the dance class. Stories about dancing as liberating also emerged from the data material.

The empirical data in this master thesis is seen through Maxine Sheets-Johnstone's perspectives on movement and dance. Through this research project I hope to elicit aspects of dancing that are rarely exposed, which in turn can raise awareness and knowledge about learning to dance.

Forord

Da jeg som atten år gammel valgte en danseutdanning, trodde jeg at jeg samtidig valgte bort en teoretisk utdanning. Ved å skrive denne oppgaven har jeg forstått at det er mulig å kombinere praktisk utdanning og erfaring med teoretisk og akademisk kunnskap. Å skrive denne oppgaven har vært stort og viktig for meg. Flere skal takkes.

Tusen takk til dansejentene som ville delta med sine fortellinger. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere!

Gry Heggli, tusen takk for enestående veiledning. Støtten fra deg, engasjementet ditt og tilbakemeldingene dine har vært avgjørende for at jeg har fått til denne oppgaven. Jeg vil også takke Vigdis Stokker Jensen for å ha oppmuntret meg til å bruke bakgrunnen min til å skrive om dans.

Mamma og Pappa, Ingebjørg og Ivar, tusen takk for all hjelp og støtte. Takk for at dere tror på meg. Takk, Klara Sofie, for at du alltid er der. Stine, takk for at vi kan dele dansen. Rebekka, takk for lunch-treff på Amalies Hage og for morgenrave på Landmark. Til den harde kjernen på lesesalen, takk for lange og korte pauser, gode samtaler og latter.

Bergen, mai, 2017.

Innholdsliste

Sammendrag	2
English abstract	3
Forord.....	4
Kapittel 1: Innledning	7
Tema og aktualitet	7
Bakgrunn og formål for prosjektet.....	8
Problemstilling	9
Danseforskning.....	11
Danseforskningens fremvekst.....	11
Danseforskning i Norge	12
Internasjonal danseforskning.....	14
Oppgavens oppbygning.....	17
Kapittel 2: Fra bevegelse til dans- et teoretisk perspektiv.....	19
Om bevegelsens forrang	19
Fra bevegelse til dans.....	22
Å danse	23
Dansens subjektive dimensjon.....	24
Kapittel 3: Forskningsmetode	26
Fenomenologisk perspektiv	26
Konstruktivistisk kunnskapssyn.....	26
Forskningsdesign	27
Rekruttering av deltakere	28
Intervjuguide	29
Deltakerne.....	30
Intervjuene.....	30
Transkribering	32
Analyseprosessen.....	33
Materialets kvalitet	35
Forskningsetiske refleksjoner.....	37
Kapittel 4: Analyse.....	41
Kunnskap og ferdigheter	41
I dansetimen.....	42
Jeg viser hva jeg kan	48
Bevegelseskvalitet.....	54
Favorittøvelser	54

Slik føles bevegelsene	57
Aliveness.....	63
Jeg danser.....	63
Frihet	68
Kapittel 5: Avsluttende drøfting.....	75
Jeg kan.....	75
Jeg danser.....	76
Jeg føler meg levende	77
Konsekvenser for danseopplæringen	79
Avslutning.....	81
Litteraturliste.....	82
Vedlegg.....	87
Intervjuguide	87
Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.....	88
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	90

Kapittel 1: Innledning

Tema og aktualitet¹

Å danse er menneskelig. Dans som fenomen kan betraktes og forstås fra ulike perspektiv (Hanna, 1979 s. 3). Som ren fysisk aktivitet kan dans betraktes som frigjøring av energi gjennom sammentrekninger av muskler og bevegelse i ledd. Dansen, den eksistensielle flyten, er uatskillelig fra danseren. Som kulturell handling kan dans være et uttrykk for verdier, holdninger og trossystem. Disse holdningene påvirker hva slags form for dans som er verdsatt og hvilken funksjon dansen kan ha. Som sosial handling avspeiler dansen sosiale relasjoner og kommunikasjon. Fra et psykologisk perspektiv kan man se at å danse involverer kognitive og emosjonelle erfaringer, som tillater den dansende å uttrykke og formidle følelser (Hanna, 1979, s. 3-4). Dans er kommunikativt og kan beskrives som kroppens språk. Fordi mennesket er multisensorisk, kan det både uttrykke og oppfatte mer enn hva som er mulig å uttrykke gjennom muntlig, verbalt språk. På ett nivå er dansen uforanderlig, og kan defineres som menneskelig aktivitet som fra danserens perspektiv har en hensikt, er rytmisk intensjonell, har kulturelt betingete bevegelsesmønstre eller stil og en iboende estetisk verdi (Hanna, 1979, s. 19). På et annet nivå kan man si at hvordan man forholder seg til dans alltid vil være påvirket av den kulturelle og historiske konteksten man befinner seg i (Hanna, 1979, s. 5; Leavy, 2009, s. 179).

Denne undersøkelsen bygger på intervjuer med jenter som deltar i opplæring i hovedsakelig klassisk ballett. Klassisk ballett er en scenisk danseform som har røtter tilbake til de europeiske kongehusene på 15- og 1600-tallet. Klassisk ballett regnes som en grunnleggende treningsform innen dans. Den klassiske balletten er satt sammen av et fastlagt trinnsystem og posisjoner som igjen danner grunnlaget for andre tekniske danseformer. Fagterminologien i klassisk ballett er hovedsakelig på fransk, men engelsk og norsk benyttes også (Breder, Lingjærde, Nordseth, Bakka, 1997, s. 105-107). Selv om hver pedagog setter sitt individuelle preg på undervisningen følger dansetimen en relativt fast struktur. Innholdet tilpasses likevel til elevenes alder og nivå.

Å lære å danse er en stor del av oppveksten til mange jenter. I dag deltar omtrent 20.000 elever i danseopplæring i norske kulturskoler, omtrent 3.000 står på venteliste

¹ Deler av innholdet i innledningskapittelet er inspirert av både prosjektplanen og litteraturreviewet mitt fra våren 2016.

(<https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/2/collection/75/unit/1>). Ved siden av kulturskoletilbudet tilbyr mange private ballet- og danseskoler også danseundervisning, og jenter representerer majoriteten av elevmassen (Bamford, 2012). Hva er det ved dansen som gjør at så mange jenter og unge kvinner deltar i danseundervisning? Hva lærer de utover selve dansestegene? Hvilke konsekvenser har det de lærer i danseundervisningen for livet ellers? Denne type spørsmål har jeg tatt med meg i utviklingen og gjennomføringen av dette prosjektet. Når jeg skal undersøke dansens betydning for danseelevne må jeg også forholde meg til det samfunnet de lever i, og hvilke holdninger til kropp og kjønn som dominerer. Barn og ungdom, og jenter spesielt, vokser opp i samfunn hvor kroppen betraktes som et formbart objekt. Det knyttes status og verdi til kroppens utseende eller fysiske prestasjoner (Engelsrud, 2006, s. 9-13; Engelsrud, 2010, s. 39). Denne oppgaven handler om å lære å danse og kan leses som en fortelling om kroppslige erfaringer som står i kontrast til det seksualiserte og prestasjonspregete kroppsidealet barn og unge i dag vokser opp med.

Marit: Kan du huske hvorfor du begynte å danse?

Sonia: Jeg tror det var fordi at jeg hadde en drøm om å bli en stor ballettdanser, og så så jeg hele tiden på de andre og hadde lyst til å prøve. Og så begynte jeg og det var gøy, men så har jeg alltid vært sånn litt usikker på om jeg skulle slutte, men jeg har alltid fortsatt. Det er liksom alltid noe som har holdt meg tilbake om å ikke slutte².

Bakgrunn og formål for prosjektet

Jeg er utdannet danser og dansepedagog og har jobbet aktivt med dans som både koreograf og pedagog i flere år. Frem til nå har teori om dans og dansens vesen vært så å si fraværende hos meg. Min kunnskap og erfaring har vært taus og implisitt, jeg har manglet et språk å uttrykke erfaringene mine gjennom. Min egen danseerfaring er dessuten preget av autoritets- og disiplinpreget undervisning. Gjennom å lese artikkelen *Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske vendepunkt-bevisstgjørelse av forforståelse i kvalitativ forskning* (Ørbæk, 2013) forstod jeg at jeg kunne bruke min egen danseerfaring, både den jeg setter pris på og den jeg gjerne skulle vært foruten, til å utarbeide denne oppgavens problemstilling. I metodekapittelet skriver jeg mer om hvordan min forforståelse kan ha betydning for forskningsetiske hensyn og troverdighet.

² Sitatene som presenteres i innledningkapittelet er hentet fra forskningsintervjuene. De er ment å bidra til en fylldig beskrivelse av prosjektets kontekst og å inkludere deltakernes perspektiv.

Problemstilling

Å lære å danse er en stor del av livet til mange jenter og unge kvinner, men det eksisterer lite kunnskap om hva dette betyr for de dansende. Formålet med denne undersøkelsen er å få en dypere forståelse for hvilke konsekvenser det å lære å danse kan ha, utover selve dansestegene, og hva den kan bety for den dansendes subjektive opplevelse av seg selv. Populærkultur har gjort dans nesten synonymt med sex, på bekostning av alt det andre dans kan romme (Moore & Yamamoto, 2011, s. 118). Det er dette 'andre' jeg i denne oppgaven har som mål å undersøke. Nysgjerrigheten på hva dette andre kan være viser seg i oppgavens problemstilling:

Hvordan kan det å lære å danse bidra til kroppslig og subjektiv danning?

Det er den dansende sitt perspektiv jeg ønsker å undersøke, og hvordan den som danser opplever seg selv gjennom dansen, derav det subjektive fokuset. For å forholde meg åpent til datamaterialet formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvilke aspekt ved det å lære å danse fremstår som betydningsfulle for deltakerne?

En redegjørelse for problemstillingens ordlyd kreves. Begrepet danning har historisk blitt forstått og definert på ulike måter. Danningsbegrepet har tidligere vært knyttet til en religiøs forståelse om at mennesket skal utvikles i Guds bilde, med Gud som bilde på det perfekte (Ulvik & Sæverot, 2013 s. 35). Senere utviklet danningstenkningen seg i en antropologisk retning, med mennesket i fokus.

Mollenhauer (1996, s. 104) beskriver i boken *Glemte sammenhenger: Mellom kultur og oppdragelse*, en forståelse for danning som en prosess hvor barn gradvis tilegner seg de holdninger, handlingsmønstre og forestillinger som finnes i et samfunn. Slik kan danning sees på som et middel eller et verktøy for å opprettholde et sosialt system, en karakteristikk som har sin parallell i sosialisering. En slik forståelse er preget av en «utenfra og innover» -retning hvor barnet blir preget av det allerede etablert samfunnet.

I en gjennomgang av ulike idrettspedagogiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet gjennom historien, presenter Gurholt og Steinsholt (2010, s. 14) begrepet kroppslig danning. De skriver at kroppslig danning kan defineres som et begrep for pedagogisk virksomhet «(...) som knytter dagsaktuelle problemstillinger til allmenngyldige og tidsuavhengige spørsmål om hva det vil si å bli og være et menneske (Gurholt og Steinsholt, 2010, s. 15). Ut ifra en slik forståelse kan bruk og kultivering av kroppen ha

et frigjørende potensial. Hva det vil si å være et menneske peker her i en eksistensialistisk retning.

Perspektivet i denne oppgaven bygger på en helhetlig forståelse av mennesket, hvor kroppen forstås som kinestetisk, taktil og erfart. Subjektet både skaper og blir skapt i den verden det til enhver tid er i. «Kroppssubjektet er rettet *mot* verden, og blir samtidig rettet *av* verden» (Engelsrud, 2010, s. 40). Ut ifra en slik forståelse finnes det ikke et skille mellom kropp og sinn, selv om dagligtale bærer preg av et slikt skille i måten man snakker om kroppen på (Engelsrud, 2010, s. 38-42).

Kroppslig og subjektiv danning definerer jeg her som menneskets pågående kroppsliggjøring av seg selv, som oppstår gjennom å erfare kroppen sin i bevegelse. Når jeg skriver kroppslig danning eller kroppsliggjøring må det forstås i en overført betydning, i og med at kroppen allerede eksisterer. Kroppslig danning kan i en viss forstand forstås uavhengig av kultur, fordi kroppen og evnen til å oppleve vår egenbevegelse er noe alle mennesker har til felles (Sheets-Johnstone, 2011, s. 115). Når det er sagt påvirkes vår kroppslige identitet av den kulturen man er en del av (Wellard, Pickard & Bailey, 2007, s. 79). Fenomenet kroppslig danning kan derfor ikke ses uavhengig av den kulturen den dansende er en del av.

Det jeg ønsker å fokusere på, er hvordan den aktuelle danseundervisningen kan sees i forhold til mer generelle holdninger til kroppskultur. Det teoretiske perspektivet jeg har valgt i denne oppgaven kjennetegnes av en av en «innenfra og ut» -retning. Det tar utgangspunkt i en kompleks forståelse av sammenhengen mellom den subjektive danningen og forholdet til samfunnet. Fra et kritisk og feministisk perspektiv kan man argumentere for at den kroppslige danningen kan sees som en motvekt til det kropps- og skjønnhetsidealet som i stor grad bidrar til å danne kvinner og unge jenters rolle og opplevelse av seg selv. Den subjektive dimensjonen avspeiler at danningen foregår i individet, og at den vanskelig kan måles eller vurderes utenfra. Det er derfor ikke snakk om en ferdighet eller kunnskap, men heller om erfaring.

Problemstillingen impliserer at det er noe ved dansens vesen som kan bidra til en kroppslig danning. Dette 'noe' knyttes til den kinestetiske sansen og dens betydning for opplevelsen av våre bevegelser. Dette utdypes i teorikapittelet.

Scenisk dans er en kjønnnet aktivitet, både historisk og nåtidig. Det finnes derfor et kjønnsaspekt å ta hensyn til i danseforskning. En del av den skjulte læreplanen i dans

formidler en forventning til jenter om at de skal være pliktoppfyllende, lydige og å ikke stille kritiske spørsmål (Risner 2014, s. 3). O'Flynn, Pryor og Gray (2013, s. 137) oppfordrer til å være kritisk til den skjulte læreplanen i danseundervisningen. Min posisjonering i dette prosjektet er kritisk og feministisk. Det handler om å være åpen for å undersøke hva annet enn læring av steg og posisjoner som foregår i danseundervisning. Slik kan jeg belyse et felt som i stor grad er dominert av kvinner, som er en viktig del av jenter og kvinner sitt liv, som samtidig er et felt preget av videreføring av undertrykkende kroppsbilder og kjønnsroller. Det finnes en ambivalens i det å danse som ikke må underkjennes.

(...) Og fordi at når jeg ser på ballett på tv og sånn, da ser det så kult ut. Og de gjør det så elegant og jeg har så lyst til å bli så sprek som de på tv, og klare det så godt, og de er så tynne, og jeg har litt lyst til å være tynn også, og ikke bli tjukk. Og fordi det ser ganske gøy ut å bare kunne drømme seg inn i en dans og danse.

Oppgavens viktigste formål er likevel ikke å vektlegge de problematiske sidene ved å lære å danse, men de positive. Dette gjenspeiles i hvilke ord jeg brukte for å søke etter relevant litteratur og forskning.

Danseforskning

Med tanke på dansens tause karakter og den kroppslige og sanselige dimensjonen ved dans som jeg ønsket å undersøke var søkeordene som ble brukt i hovedsak ulike kombinasjoner av «dance», «tacit knowledge», «embodiment», «kinaesthetic», «teaching dance» og «learning to dance», samt tilsvarende på norsk. Da jeg i arbeidet med analysen fant fortellinger om en kreativ tilnærming til dans gjorde jeg nye søk med søkeordene: «learning to dance + creativity», «learning to dance», «kinaesthetics» og «kreativitet og dans».

Målet med denne oppgaven er å belyse hvilken betydning det å lære å danse kan ha for danserens opplevelse av kroppen sin og av seg selv som levende. Jeg har derfor utelatt artikler som handler spesifikt om å undervise i dans eller som har som siktemål å undersøke spiseforstyrrelser og kroppsbilde-problematikk i forbindelse med danseopplæring.

Danseforskningens fremvekst

Engelsrud (1996, s. 178) skriver at «kroppen som handlende subjekt og erkjennelsessentrum tradisjonelt har vært underkjent». Frem til 1960-tallet var litteratur om og forskning på dans så å si fraværende (Sheets-Johnstone, 1979, preface). I den grad dans har blitt forsket på siden da, har det antropologiske perspektivet dominert

(Leavy, 2009, s. 181; Wellard et al., 2007, s. 83). Fraværet av forskning på dans fra den dansende sitt perspektiv forklares ved kvinnekroppens lave status (Leavy, 2009, s. 181). De siste 15-20 årene har det vært en stor vekst av forskning på dans fra den dansende sitt perspektiv. Forskning på kropp og *den levde kroppen* fra et fenomenologisk perspektiv kom som et resultat av feministiske, poststrukturalistiske og postmodernistiske teorier om *kroppsliggjøring* (Leavy, 2009, s. 183). Begrepet *den levde kroppen* henviser til menneskers erfaringsmessige kunnskap. Begrepet kan spores til Maurice Merleau-Ponty sin forståelse av kropp og sinn som forbundet med hverandre. I følge Merleau-Ponty er erfaring noe som oppstår mellom kropp og sinn, hvor kroppen er 'vilkåret' som mennesket erfarer og forstår verden gjennom (Leavy, 2009, s. 183; Merleau-Ponty, 2012). Spry referert i Leavy (2009, s. 183) hevder at for å få tilgang til erfaringsbasert kunnskap, må man finne måter å få tilgang til «enfleshed knowledge», kroppslig erfaring.

Danseforskning i Norge

Det norske dansemiljøet har tidligere ikke hatt tradisjon for å møtes for å verbalisere innholdet i sine felt. De siste årene har det vært en økning i gjennomførte mastergrader og PhD-avhandlinger om dans i Norge (Nordaker, 2010, s. 103) og et internasjonalt forskningsfelt har etablert seg. Det utdannes forskere innenfor både teoretiske og kunst- og praksisbaserte forskningsfelt (Pape, 2010, s. 8-10). Tematisk spenner forskningen fra dansehistorie, -pedagogikk og -filosofi til kunstnerisk utviklingsarbeid.

I sin analyse av fire ulike fagtidsskrifter for dans i Norge fant Nordaker (2010, s. 104) at en definering, avgrensning og verbalisering av dans som fagområde mangler. Dette viser at mer forskning på dansefeltet er nødvendig, spesielt forskning som bidrar til å fremme barns læring av dans (Pape, 2010, s. 10).

Under presenterer jeg kort noen utvalgte norske danseforskere og redegjør for hvilken relasjon eller relevans deres forskning har til mitt prosjekt.

Gunn Engelsrud er professor ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Via en fenomenologisk tilnærming til kroppslige erfaringer har hun forsket innen fagene dans, idrett og helsefag (Steinsholt og Gurholt, 2010, s. 286). I 2006 gav hun ut boken *Hva er kropp?* som en del av Universitetsforlagets Hva er-serie. I artikkelen «*Følelsene bare kommer ut av meg*» - om noen unge danseres egentrening (2010) undersøker hun hvilke erfaringer med egentrening som fremstod som viktige for

studentene ved Skolen for samtidsdans i Oslo. Dette var en aksjonsforskningsstudie hvor Engelsrud både underviste og veiledet studentene samtidig som deres fortellinger utgjorde et empirisk forskningsmateriale (Engelsrud, 2010).

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*, omhandler danseimprovisasjon for voksne mennesker, både med og uten funksjonshemninger. Gjennom et kritisk, transformativt pedagogisk og fenomenologisk perspektiv undersøkte hun hvilke møter og rom som oppstod mellom de ulike danserne gjennom danseimprovisasjon. Det empiriske materialet bestod av videopptak av danseimprovisasjonene, intervjuer med deltakerne og egen forskerlogg (Østern, 2009).

Hilde Rustad har skrevet doktorgrad ved Norges Idrettshøgskole i Oslo. Avhandlingen *Danse etter egen pipe: En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon-som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* tok blant annet for seg hvordan studenter innen kroppsøvingslærerfaget erfarte danse- og kontaktimprovisasjon (Rustad, 2013).

Felles for Engelsrud, Østern og Rustad er at de bruker en fenomenologisk tilnærming til dans og bevegelse. De trekker alle på den franske filosofen Merleau-Pontys perspektiver på bevegelse som menneskets forståelse og erfaringsgrunnlag. Forskningsprosjektene jeg har presentert over har i stor grad inkludert voksne eller unge voksne. Mitt prosjekt skiller seg fra disse ved å undersøke barns erfaringer.

Ella Marie Ursin Steen (2010, s. 135-150) skriver i artikkelen *Hvordan kan vi forstå dansens estetiske dimensjon* om de ulike dimensjonene man kan forstå dans ut ifra. I norsk skolekontekst har dansen blitt forstått ut fra en kroppslig og sosial dimensjon. Den estetiske og erkjennende dimensjonen har kommet bakgrunnen, kanskje fordi den kroppslige og sosiale dimensjonen er enklere å verbalisere og tematisere (Ursin, 2010, s. 135).

Med unntak av masteroppgaven *Dans, pedagogikk og mennesket* av Kaja Vikdal Haaland (2015) har jeg ikke funnet andre norske masteroppgaver som jeg opplever som nok beslektet tematisk og metodisk til at jeg velger å inkludere dem her. Haaland (2015, s. 2) henter inspirasjon fra Julia Kristevas perspektiv på språk som identitetsskapende, og finner at dans som estetisk erfaring har betydning for identitetsdannelse,

selvbevissthet og oppmerksomhet. Hun observerte deltakere i et danseverksted, og fulgte opp med semi-strukturerte intervju av deltakerne.

Noen av perspektivene på dansens frigjørende og transformative potensial som kommer frem i Østern, Rustad og Steen sine artikler og forskningsprosjekt vil bli brukt i oppgavens drøftingsdel.

Internasjonal danseforskning

I artikkelen *Sense of Motion, Senses of Self: Becoming a Dancer* skriver Caroline Potter (2008) om det sanselige og sensoriske aspektet som inngår i å utdanne seg til danser. Studien ble gjennomført som en etnografisk undersøkelse hvor Potter selv deltok som dansestudent ved en høyere utdanningsinstitusjon. I tillegg til å delta som utøver i det feltet hun undersøkte, gjennomførte hun også intervjuer med medstudenter og innsamling av spørreskjemaer (Potter, 2008, s. 446-447). Hun beskriver enkelt kinestetisk sansning som opplevd kroppslig bevegelse. Hvordan vi forholder oss til ulike sanser påvirker hvordan vi utvikler oss og opplever oss selv. Hvilke sanser som vektlegges varierer mellom kulturer, men også innad i kulturer (Potter, 2008, s. 444). Potter beskriver sanseerfaringen som multisensorisk, den innbefatter både kinestetisk sans, fornemmelse av varme og berøring. Hun fant at den multisensoriske erfaringen dansestudentene får medvirker til å danne en spesifikk kroppslig danseridentitet. Potter forholder seg ikke til kjønnsdimensjonen ved å lære å danse, men fokuserer hovedsakelig på den kinestetiske sansningens plass og oppmerksomhet i danseutdanning. Hun skriver at den kinestetiske sansningen er selve kjernen i å lære å danse, men at den likevel sjelden blir vektlagt eller satt ord på (2008, s. 448-450).

I artikkelen «*A shock of electricity just sort of goes through my body*»: *Physical activity and embodied reflexive practices in young female ballet dancers* (Wellard, et al., 2007) skildres unge danseelever sine opplevelser av seg selv gjennom dansen.

Artikkelforfatterne observerte og gjennomførte intervjuer av jenter mellom ni og elleve år som var danseelever ved en anerkjent danseskole i London. Wellard et al. (2007, s. 79) hevder at tradisjonelle holdninger til kjønn fremdeles påvirker hva vi tenker om fysisk aktivitet for jenter og kvinner. De viser til at i et historisk perspektiv har fysisk utmattelse og utfoldelse vært ansett som skadelig for kvinner, og de hevder videre at disse idéene også eksisterer i dag. Videre peker de på forskning som viser at kroppsøving i stor grad preges av en slags tradisjonell maskulin dominans, hvor jenter ofte føler seg marginaliserte fordi undervisningen sjelden forgår på jentenes premisser.

Hvilke kroppslige erfaringer man gjør seg påvirker den kroppslige identiteten. I denne studien fant Wellard et al. (2007, s. 89) at jentene gjennom å delta i danseundervisning fikk erfare kroppens fysiske potensiale og eksplosivitet og videre at disiplinen som krevdes for å mestre dette var noe jentene verdsatte. De fant også at noe av det som kjennetegnet danseopplæringen var en kombinasjon av styrke og grasiøsitet; karakteristikk som gjerne er forbeholdt sport preget av menn. Det artikkelforfatterne fant i denne undersøkelsen utfordrer dermed den gjengse oppfatning av både klassisk ballett og dans (Wellard et al., 2007, s. 89).

O'Flynn et al. (2013) peker i artikkelen *Embodied subjectivities: Nine young women talking dance* på at mye av danseforskningen tidligere har vært preget av vektlegging på sammenhengen mellom danseopplæring og lav selvfølelse, spiseforstyrrelse og negativt kroppsbilde. Denne undersøkelsen var basert på samtaler med unge kvinner mellom 12 og 18 år som var elever ved ulike dansekurs. To beslektede tema var i fokus. Det første handlet om den sanselige opplevelsen av å danse og den andre om hvordan jentene forholdt seg til sosiale normer om skjønnhet, kropp og femininitet. O'Flynn et al. (2013, s. 131) peker på hvordan polariserte oppfatninger av kvinner som svake, mottakende og passive, og menn som sterke, dominerende og aktive stadig blir reproduert i danseundervisning. Men, artikkelforfatteren fant i denne undersøkelsen at de kroppslige erfaringene jentene fortalte om i stor grad stod i kontrast til oppfatninger av femininitet. Jentene som deltok i denne undersøkelsen fortalte om gleden ved å jobbe hardt, å både bli utsatt for disiplin fra dansepedagogen og seg selv, og å oppleve seg selv som sterke (O'Flynn et al., 2013, s. 134). Dette er karakteristikk som ofte er knyttet til maskulinitet. I konklusjonen peker forfatterne på en sammenheng mellom de temaene, nemlig at å være et kroppslig subjekt ble formet av ideer om skjønnhet og kroppsideal. Det vil si at jentenes opplevelse av seg selv ble formet av både den sensoriske opplevelsen av å danse og av tradisjonelle oppfatninger av skjønnhet, som blir formidlet i undervisningen. Med utgangspunkt i dette oppfordrer forfatterne til en endring og økt bevissthet om den skjulte læringen og reproduksjonen av negative kroppsidealer og kjønnsroller som ofte foregår i danseundervisning. Samtidig ble det vektlagt at den kroppslige erfaringen og gleden ved å danse er en avgjørende dimensjon ved å lære å danse (O'Flynn et al., 2013, s. 137).

Den neste artikkelen jeg presenterer belyser forholdet mellom den subjektive opplevelsen av å danse og danserens ytre vurderingen av seg selv via speilet. I

artikkelen *My body and its reflection: A case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom* (Radell, Keneman, Adame & Cole, 2014) vektlegges de tidvis negative konsekvensene ved bruk av speil i danseundervisning. Speilet blir av mange pedagoger brukt ukritisk og får som følge at mange danseelever i stedet for å fokusere på det kinestetiske og sanselige, betrakter sin egen kropp fra et ytre perspektiv, via speilet (Radell et al., 2014). I denne kvalitative undersøkelsen deltok én gruppe i danseundervisning uten speil, mens den andre deltok i danseundervisning med speil. Deretter ble begge gruppene intervjuet, og stilt spørsmål om hvordan speilet påvirket deres opplevelse av dansen. De som danset i rom med speil opplevde at speilet virket forstyrrende og at de i mindre grad enn i undervisning uten speil kunne *føle* dansen. Ved å flytte oppmerksomheten fra den indre opplevelsen av bevegelsene til en ytre betraktning opplevde studentene misnøye og en negativ objektivisering av sin egen kropp (Radell et al., 2014, s. 163-172). Et viktig poeng er at selv om bruk av speil i danseundervisning kan virke som et verktøy for å vurdere og justere egen teknikk, så risikerer man at dette går på bekostning av den kinestetiske sansingen.

Med Maurice Merleau-Ponty som referanse undersøker også Aimie Purser forholdet mellom den indre opplevelsen av bevegelse og hvordan bevegelsen betraktes utenfra. I artikkelen *The dancing body-subject: Merleau-Ponty's mirror stage in the dance studio* (2011) gjør hun rede for en kvalitativ studie av profesjonelle dansere. Purser bruker Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv på mennesket og bevegelse som en motsats til den dualistiske tenkningen som har preget vestlig oppfattelse av kropp og sinn. Her refererer Purser også til Maxine Sheets-Johnstone og presenterer begreper som *corporeal* og *embodiment*. Begge begrepene kan forstås som former for kroppslighet og kroppsliggjøring. Purser viser hvordan hun gjennom Merleau-Pontys perspektiv på bevegelse fant at profesjonelle dansere bruker både speilet og de andre danserne som et verktøy for å modifisere bevegelsene sine. I likhet med andre studier som også problematiserer ukritisk bruk av speil vektlegger også Purser hvordan bruk av speil kan føre til at danseren opplever seg fremmedgjort. En viktig nyansering av dette problemet fremkommer når Purser hevder at det å speile seg i speilet og å speile seg via andre dansere i rommet, er medvirkende til å danne en subjektiv opplevelse av seg selv. Med det mener hun at det å være både et objekt og subjekt for seg selv er en uunngåelig og viktig dimensjon ved subjektdannelsen og det å lære å danse (Purser, 2011, s. 200). Hun presiserer også at den subjektive opplevelsen av dans ikke bare er knyttet til å gjøre

statiske posisjoner, men handler om bevegelsen mellom posisjonene. Purser (2011, s. 201) skriver videre at danserne i tillegg til å utvikle dansetekniske ferdigheter, gjennom dansen også opplevde modning og en dypere forståelse av seg selv.

Felles for disse artiklene er at de på ulike måter undersøker hvordan ulike aspekter ved å lære å danse har påvirket den dansende sin opplevelse av seg selv og sin identitet.

Artiklene har også det til felles er at de er av nyere dato, er kvalitative studier og i stor grad vektlegger det kinestetiske og sanselige aspektet ved å lære å danse. At noen av undersøkelsene er basert på samtaler med relativt unge deltakere inspirerte meg til å tro at jeg kunne gjøre det samme. Det som skiller prosjektet mitt fra de jeg har presentert over er imidlertid at jeg i enda større grad undersøker de kroppslige erfaringene og det kinestetiske aspektet hos unge danseelever. Oppfatninger om skjønnhet og kroppsideal er mindre vektlagt. Jeg forholder meg likevel til bruk av speil, da det er knyttet til hvorvidt man er oppmerksomme på den kinestetiske sansen.

Sist men ikke minst i denne forskningsoversikten vil jeg introdusere danseforskeren Maxine Sheets-Johnstone. Hun er både danser og filosof, og forskningen hennes både bygger på og kritiserer arbeidene til Jean Paul Sartre, Edmund Husserl og Maurice Merleau-Ponty. I boken *The Primacy of movement* (2011) trekker hun linjene tilbake til Aristoteles, Sokrates og Descartes, og kritiserer den dualistiske forståelsen av kropp og sinn som har preget vestlig filosofi og tenkemåte. Hennes forståelse både for bevegelsens betydning for et helhetlig perspektiv på mennesket, og inspirasjon fra på psykologisk teori og nevrovitenskap, gjør at hun er en anerkjent teoretiker på danseforskningsfeltet (Serlin, 2013, s. 201). Sheets-Johnstone er en gjenganger i mye av forskningslitteraturen jeg har utviklet dette prosjektet på grunnlag av. Det er kombinasjonen av hennes bakgrunn som både danser og filosof samt hennes fenomenologiske og eksistensialistiske perspektiv på bevegelse som har gjort Maxine Sheets-Johnstone aktuell som teoretiker i denne oppgaven. Artiklene og bøkene som utgjør bakgrunnen for det teoretiske perspektivet er alle skrevet av Sheets-Johnstone. De er utgitt i perioden fra 1979 og frem til i dag. Hennes forskning og perspektiver blir fylldig presentert i kapittel 3.

[Oppgavens oppbygning](#)

I kapittel to presenterer jeg oppgavens teoretiske perspektiv. I oppgavens tredje kapittel redegjør jeg for hvilket kunnskapsyn oppgaven hviler på og hvilket forskningsdesign undersøkelsen anvender. I metodekapittelet redegjør jeg også for forskningsetiske

vrderinger og refleksjoner. I oppgavens fjerde kapittel presenterer jeg det empiriske materialet, analyse og fortolkninger. I kapittel fem drøfter jeg undersøkelsens viktigste poeng. Til slutt peker jeg på noen mulige konsekvenser av det jeg har funnet.

Kapittel 2: Fra bevegelse til dans- et teoretisk perspektiv

De sentrale teoretiske perspektivene jeg har valgt å anvende i denne studien handler om menneskelig bevegelse i seg selv (hverdagsbevegelse), om bevegelse som dans og om danseimprovisasjon.

Jeg redegjør for et perspektiv på menneskets oppdagelse av seg selv gjennom oppdagelsen av egenbevegelsen. Jeg redegjør også for hvordan den kinestetiske sansen informerer oss om den kvaliteten i bevegelsen som utgjør bevegelsens dynamikk, og videre hvordan dette bidrar til menneskets følelse av seg selv som levende. Deretter presenterer jeg Sheets-Johnstones perspektiver på fenomenet dans, og hvordan hun beskriver grenseovergangen fra bevegelse til dans. Jeg introduserer et perspektiv på danse-improvisasjon. Til slutt redegjør jeg for sammenhengen mellom den subjektive dimensjonen ved dans og hvilke konsekvenser det får for hvordan man kan beskrive erfaringen med fenomenet dans.

Om bevegelsens forrang

Kapittelets og bokens tittel *The primacy of movement* (2011), som til norsk kan oversettes til *Bevegelsens forrang* er beskrivende for Sheets-Johnstones ambisjoner. Med referanse til Merleau-Pontys essay *The primacy of perception* (1964) skriver Sheets-Johnstone (2011, s. 113) at hun i dette kapittelet har ambisjoner om å vise at bevegelse er grunnlaget for all persepsjon. Det er altså ikke noen *motsetning* mellom bevegelse og persepsjon, tvert imot er bevegelse *forutsetningen* for all persepsjon. Bevegelse, eller selvbevegelse, er en kilde til kunnskap: «Not only is our own perception of the world everywhere and always animated, but our movement is everywhere and always kinaesthetically informed» (Sheets-Johnstone, 2011, s. 113). Sheets-Johnstone (2001, s. 118), skriver med referanse til fenomenologen Edmund Husserl (1980), at bevegelse er «the mother of all cognition», og at all kunnskap kan ledes tilbake til bevegelse.

Kinestetisk sansning handler om hvordan mennesket opplever og erfarer sin egen bevegelse. Sheets-Johnstone (2012, s. 40) forklarer kinestetisk sansning som “(...) the actual experience of movement, which is to say in kinesthesia, a neuromuscular sensory modality common to all humans”. I vestlig filosofi og kultur har den kinestetiske sansen i stor grad blitt ignorert, til fordel for de andre sansene, og da i hovedsak synssansen.

Den kinestetiske sansen og bevegelsens betydning for vår opplevelse av oss selv har derfor forblitt underkjent og ikke undersøkt (Sheets-Johnstone, 2011, s. 114).

Sheets-Johnstone skriver at menneskets bevissthet om kroppslige muligheter ikke oppstår fra intet, men at de derimot oppstår fra taktile kinestetiske aktiviteter som strekking, griping, sparking osv. Denne bevisstheten er ikke et resultat av refleksjon eller grubling over spørsmålet *kan jeg bevege meg(?)*, men er et resultat av *jeg beveger meg* eller *jeg har beveget meg(!)*. Konseptet *jeg beveger meg* forutsettes av *jeg kan*. Vår bevissthet om oss selv (som levende) oppstår hver dag gjennom ulike taktile kinestetiske handlinger. Dette er grunnlaget for oppdagelsen av alle våre *jeg kan*. Det er derfor opplagt at bevegelse er grunnlaget for vår oppdagelse av oss selv. Ved å oppdage bevegelsen vår oppdager vi ikke bare hva er i stand til å gjøre, vi oppdager også oss selv som levende, *as alive* (Sheets-Johnstone, 2011, s. 116). I forlengelse av dette presenterer Sheets-Johnstone begrepet *Aliveness*³. *Aliveness* er ifølge Sheets-Johnstone like forankret i bevegelse som i konseptet *jeg kan*. Sammenhengen mellom *aliveness* og bevegelse er noe vi fra livets start intuitivt erfarer, både gjennom vår egen bevegelse og gjennom å observere andre vesener som beveger seg. Vi kommer til verden fylt av bevegelse, sparkende, strekkende og vrikkende, og vi trekkes umiddelbart mot bevegelse og det seg som beveger seg. Dette er utgangspunktet for vår opplevelse av å være i live.

We grow kinetically into our bodies. In particular, we grow into those distinctive ways of moving that come with our being the bodies we are. In our spontaneity of movement, we discover arms that extend, spines that bend, knees that flex, mouths that shut, and so on. We make sense of our-selves in the course of moving. (Sheets-Johnstone, 2011, s. 117)

Oppdagelsen av oss selv og vår egenbevegelse åpner opp for en uendelig mengde muligheter for videre bevegelse og utforskning av vår bevegende natur, vår *selvbevegende natur* (Sheets-Johnstone, 2011, s. 118). Oppdagelsen av vår evne til å skape mening om oss selv og verden gjennom bevegelse, er starten på en livslang reise i meningsskaping.

³Jeg har lånt begrepet *aliveness* fra Maxine Sheets-Johnstone og bruker det i denne oppgaven som et analytisk begrep når jeg analyserer datamaterialet. For å skape språklig variasjon i oppgaven, men likevel beholde nærhet til det opprinnelige begrepet, veksler jeg mellom å bruke *aliveness*, å føle seg levende og følelsen av levendehet.

Sheets-Johnstone (2011, s. 125) peker på sammenhengen mellom kinestetisk erfaring og vår evne til å beherske kroppene og bevegelsene våre: «Reliable kinesthetic expectations, like the kinesthetic regularities on which they are based, are foundational to our sense of agency, to our building a repertoire of «I cans», to our ability to move in consistently meaningful ways». All vår tidligere bevegelseserfaring gjør oss i stand til å beregne hvordan vi skal bruke kroppen i fremtiden. Hadde vi ikke kunnet det, hadde alle dagligdagse bevegelser fremstått som en rekke overraskende hendelser eller vanskelige oppgaver. Denne forutsigbarheten i vår måte å bevege oss på fører til en helhetlig og harmonisk bruk av kroppen, og gjennom disse praksisene oppstår et kroppslig konsept og gjennom dette konseptet forstår vi andre konsept. Ved å for eksempel erfare at øynene åpner og lukker seg, munnen åpner og lukker seg, hånden åpner og lukker seg, forstår vi også konseptet *åpne* og *lukke* på andre områder. Også andre fenomen og sammenhenger forstår vi gjennom først å erfare dem som konsepter ved våre egne bevegelser (Sheets-Johnstone, 2011, s. 115-119).

Det all bevegelse har til felles er at de har en bevegelseskvalitet, og denne kvaliteten består av variasjoner av temporale, tensjonale, intensjonale og romlige aspekt. Ulike variasjoner av disse aspektene danner utallige dynamiske bevegelsesmuligheter, som alle rommer en eller annen kvalitet. «What is invariantly there is in each case an overall *quality*. Whatever the variation, the movement has a distinctive felt qualitative character coincident with that variation, a felt physignomic aspect which is in fact a constellation of qualitative aspect» (Sheets-Johnstone, 2011, s. 122). Bevegelseskvaliteten oppstår i og av selve bevegelsen. Vi skaper selvbevegelsen og den tilhørende bevegelseskvaliteten som vi også opplever (Sheets-Johnstone, 2011, s. 124). Erfaring med romlige og tidslige aspekt er ikke mulig uten selvbevegelse.

The crucial role of kinesthetic experience to the experience or sense of a spatio-temporal dynamic strongly suggests how the constitution of space and time have their genesis in self-movement, and why the consciousness of animate forms (...) is in the most fundamental sense just such a spatio-temporal dynamic. (Sheets-Johnstone, s. 127)

Hver gang vi retter oppmerksomheten mot selvbevegelsen vår, kan vi legge merke til dens kvalitet (Sheets-Johnstone, 2012, s. 49). Selv om de fleste voksne i sitt daglige virke er lite oppmerksomme på sin egenbevegelse, som å gå, reise seg opp, sette seg

ned, strekke seg etter noe, er dette bevegelser som en gang, da vi var barn og bevegelsene var nye, hadde vår fulle oppmerksomhet.

Deltakerne i min studie deltar i danseundervisning. De retter oppmerksomheten mot kroppen og dens bevegelser gjennom å lære nye steg og nye måter å bevege seg på. For å avgrense perspektivet ytterligere mot den formen for bevegelse som denne studien handler om skal vi nå se nærmere på Sheets-Johnstones perspektiver på fenomenet dans og hva som skiller det å bevege seg fra det å danse.

Fra bevegelse til dans

Dans defineres av Sheets-Johnstone som: “(...) the creation of an illusion of force which is spatially unified and temporally continuous (...)” (1979, s. 57). Dans i seg selv er en symbolsk form, i den forstand at dans symboliserer kraft. Sheets-Johnstone (1979, s. 41) skriver at den formen som danseren skaper er basert på dagliglivets levde erfaring. Den eksisterer i en bestemt estetisk kontekst, som skiller seg fra den praktiske og følelsesmessige konteksten i dagliglivet. Illusjonen av kraft er essensen i all dans. Alle danser skiller seg fra hverandre ved å være tidsmessig unike (Sheets-Johnstone, 1979, s. 41).

Sheets-Johnstone skiller mellom bevegelse og dans. Bevegelse blir dans, argumenterer Sheets Johnstone, når danseren er i ett med dansen, når hun skaper og opprettholder en illusjon av kraft og er før-bevisst kroppen sin i bevegelse mens hun skaper en form: «So long as the dancer is one with the dance, what is created and presented is a complete and unified phenomenon, an illusion of force, whose meaning suffuses the whole and derives from the uniqueness of that whole» (s. 1979, s. 38). Hun skriver at når danseren flytter oppmerksomheten sin fra å la bevegelsen *være i kroppen*, til seg selv som et objekt, så forsvinner illusjonen av kraft som danseren forsøker å skape (1979, s. 39).

Dansen blir til når danseren er implisitt bevisst seg selv og formen i den forstand at formen beveger seg gjennom kroppen. Danseren *styrer* ikke formen, men er en del av den. Dansen skapes og erfares av danseren på én og samme tid. Dansen og danseren blir ett:

Because they are themselves immersed in what they are creating, because they are not going through specified movements as one would go through a series of technical manoeuvres, what is created and what appears is a unique interplay of fluid, ever changing forces, a dynamic and cohesive flow of energy, not in the

sense that the dancers continually change relationships and positions, but because the dancers and the dance are one. (Sheets-Johnstone, 1979, s. 6)

Denne distinksjonen, altså skillet mellom bevegelse og dans, kan brukes til å fremheve nyanser mellom å bevege seg og å danse.

Å danse

Det siste perspektivet på bevegelse handler om å improvisere med dans.

En danseimprovisasjon eksisterer kun i det øyeblikket den gjennomføres. Å improvisere en dans er ifølge Sheets-Johnstone (1981, s. 399) «(...) to create an ongoing present from the world of possibilities at any given moment.» Hun skriver videre at målet med å improvisere ikke er å koreografere en ferdig dans, men improvisasjonen er dansen i seg selv: «A dance improvisation is the incarnation of creativity as process as such, its future is open» (1981, s. 399).

Valgene danseren tar i improvisasjonen gjøres implisitt: «I make my way in a pre-rational manner, a more primitive mode of being, in which thinking is not divorced from doing any more than perceived is divorced from moving» (Sheets-Johnstone, 1981, s. 403). Sheets-Johnstone knytter denne måten å tenke og handle på til en kinetisk intelligens og en kinetisk måte å organisere verden på hvor valgene og handlingene ikke er eksplisitte i forkant eller har en iboende mening utover seg selv. I en danseimprovisasjon er fremtiden åpen og ubestemt, og hvilke bevegelser som kommer etter hverandre er uvisst. En danseimprovisasjon er en pågående prosess: «(...) a form which lives and breathes only in the momentary flow of its creation, a flow experienced as an ongoing or prolonged present» (Sheets-Johnstone, 1981, s. 400). Videre skriver Sheets-Johnstone (1981, s. 403) at i en danseimprovisasjon kan ikke danseren skille mellom å danse og å erfare dansen. Danseren skaper og erfarer dansen på samme tid. Når man improviserer og skaper dansen ut i fra de mulighetene som til enhver tid er tilgjengelige, utforsker man verden gjennom bevegelse. Og på samme tid tar den som danser inn over seg verden slik den eksisterer her og nå.

A dance improvisation is unique in the sense that no score is being fulfilled, no performance is being reproduced. The dancer who is improvising understands this uniqueness in the very manner in which he or she has approached the dance. That is, the dancer has agreed to follow the rules, as it were, of a dance improvisation, rules which might very generally be summed up under the rubric:

dance the dance as it comes into being at this particular moment at this particular place (Sheets-Johnstone, 1981, s. 399).

Selv om man innen improvisasjon kan sette rammer for dansen, er målet til den som danser likevel ikke å gjennomføre noe planlagt eller innøvd, men det som der og da faller danseren inn, innenfor de rammene man eventuelt setter. En danseimprovisasjon handler derfor ikke om noe annet enn seg selv. Å improvisere med dans medfører en tilstand og måte å være i verden på.

(...) thinking in movement is a way of being in the world, of wondering or exploring the world, of taking it up in moment by moment, and living it in the flesh. Thinking in movement is thus not a matter of a symbol-making body, but of an existentially declarative body. (Sheets-Johnstone, 1981, s. 406)

Denne måten å improvisere dans på beskriver Sheets-Johnstone som en måte å erfare verden på, som en forlenget og pågående nåtid, hvor fortiden eller fremtiden ikke eksisterer.

Dette perspektivet på improvisasjon er relevant for min studie. Det fremhever hvordan den dansende forholder seg til bevegelsen, til det å skape bevegelsen, og videre hvordan denne formen for bevegelse og dans derfor oppleves.

Dansens subjektive dimensjon

I motsetning til andre fenomen, som vi kan tilnærme oss og forholde oss til objektivt, er ikke det mulig med selvbevegelsen.

A further way of putting this fundamental character of self-movement is to say that self-movement is originarily not only *not* an object in the usual sense—a *thing* that appears; it is by the same token not a phenomenon that endures across different perceptions of it that has different profiles to begin with. (Sheets-Johnstone, 2011, s. 132)

Vi kan bruke luktesansen, synssansen, hørselssansen, den taktile sansen og smakssansen til å erfare et ytre objekt, noe som ikke tilhører oss (Sheets-Johnstone, 2011, s.132). Det er ikke mulig med bevegelses-sansen, den kinestetiske sansen, som vi bruker for å erfare bevegelsen vår. Egenbevegelsen kan bare erfares av oss selv. Den kan ikke betraktes og beskrives fra noe annet ståsted, fra flere perspektiv enn akkurat ut fra perspektivet til den som beveger seg.

Å oppdage og å erfare bevegelse og bevegelsens kvaliteter er noe annet enn å klare å uttrykke og artikulere denne erfaringen (Sheets-Johnstone, 2011, s. 127). Når man finner ord som kan beskrive bevegelsen, er det ofte ord som har en statisk og begrensende klang over seg, som kan antyde at kraft eller energi er en objektiv masse man kvitter seg med gjennom bevegelse, men i realiteten er den bevegelsen som skapes en del av en pågående helhetlig kinetisk dynamikk. Med referanse til Husserl skriver Sheets-Johnstone (2011, s. 127) at kinestetisk bevissthet, og slik den enkelte erfarer bevegelse, er den absolutte subjektivitet.

In order to render the experience of the dancer justly, we must leave a literal language behind to the extent that it may tie us to facts about the experience rather than lead us to a conception of its felt quality or character. Thus, metaphoric language is called for precisely because an experiential account is a first-hand account of the world as it is lived, an account in which it is not facts per se which matters- (...). (Sheets-Johnstone, 1981, s. 402)

Sheets-Johnstone påpeker her den subjektive dimensjonen ved å erfare dans og egenbevegelse. For å beskrive denne erfaringen må man finne et alternativ til den bokstavelige måten å uttrykke bevegelsens kvalitet. Til dette trengs et metaforisk språk. Dette får konsekvenser for forskningsmetoden.

Kapittel 3: Forskningsmetode

I dette metodekapittelet beskriver jeg hvordan jeg planla og deretter gjennomførte undersøkelsen. Jeg presenterer og diskuterer de metodiske valgene jeg har gjort, og legger særlig vekt på forskningsetiske hensyn knyttet til å bruke barn som forskningsdeltakere samt betydningen av min bakgrunn og forforståelse. Sentralt i problemstillingen min står den kinestetiske sansens betydning for opplevelsen av å danse. Dette fikk konsekvenser for forskningsdesignet. Den kinestetiske sansen er underkjent i vestlig kultur og filosofi, til fordel for smaks,- lukte, syns,- hørsels- og berøringssansen, og det var nødvendig å utvikle en metodisk tilnærming som åpnet opp for mer subtile beskrivelser av erfaringer.

Fenomenologisk perspektiv

Valg av forskningstilnærming og metode avhenger av det som skal undersøkes. Siden denne oppgaven handler om hvordan mennesker erfarer fenomenet dans, anså jeg kvalitativ tilnærming der man kan undersøke enkeltindividers verdensoppfattelse og livsoppfattelse som det optimale (Creswell 2014, s. 3; Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg ville undersøke hvordan deltakerne uttrykte og beskrev de kroppslige erfaringene med dans. Et fenomenologisk perspektiv på deltakernes fortellinger vil derfor være egnet. Sheets-Johnstone (1979, s. 10) skriver at fenomenologi har med forholdet mellom mennesket og verden å gjøre, og hvordan mennesket, i en del av verden, opplever verden, og opplever seg selv i verden. Fenomenologi kan beskrives som en eksistensiell analyse som belyser menneskets levde erfaring i verden (Sheets-Johnstone, 1979, s. 11), og menneskets erfaring med et fenomen. Ut ifra en slik beskrivelse er ikke mennesket et objekt, eller en objektiv struktur, men et unikt eksistensielt vesen, en enhet av bevissthet og kropp (Sheets-Johnstone, 1979, s. 12).

Konstruktivistisk kunnskapssyn

Innenfor et konstruktivistisk paradigme erkjenner man at det ikke finnes én, men flere sannheter. Ut ifra en slik forståelse er kunnskap noe som blir konstruert mellom forsker og deltaker (Hatch, 2002, s. 13). I denne oppgaven er det deltakernes erfaringer jeg skal undersøke, men kunnskapen eller datamaterialet defineres som noe som oppstår mellom deltakerne og meg som forsker (Hatch, 2002, s. 15). Det er derfor ikke et ideal for meg å være objektiv og distansert, men å snarere være nær og deltakende fra mitt subjektive perspektiv i den kunnskapskonstruerende prosessen. Jeg forholder meg derfor ikke til

datamaterialet som objektive funn, men som noe *jeg* har funnet, innforstått at noen andre kunne funnet noe annet. Når jeg her argumenterer for at jeg arbeider ut fra et fenomenologisk perspektiv innenfor et konstruktivistisk paradigme, er det altså for å understreke at selv om det er deltakernes livsverden og opplevelse av fenomenet dans jeg vil undersøke, vil jeg i både intervjuene og analysen være medskapende i konstruksjonen av datamaterialet.

Forskningsdesign

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå deltakernes erfaringer fra deres perspektiver, og dette krever en metode og teknikk tilpasset miljøet som skal utforskes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Jeg var innstilt på å i hovedsak fokusere på den kroppslige erfaringen og forutsatte at det ville være vanskelig for deltakerne å sette ord på dette og valgte derfor det semistrukturerte forskningsintervjuet. I det semistrukturerte intervjuet kan jeg som forsker bli mer synlig som medskaper, og kan dermed lede intervjuet i den retningen jeg ønsker (Brinkmann, 2013). Det var spesielt viktig i dette prosjektet da det var rimelig å anta at deltakerne manglet erfaring med å artikulere det som var gjenstand for undersøkelsen. Det semistrukturerte forskningsintervjuet gir også god mulighet til å følge opp det som måtte oppstå underveis i intervjuet.

Ballettundervisningstradisjonen er preget av mesterlære og disiplin. Elevene hermer i stor grad etter lærerens bevegelser, og det er ikke kultur for å verbalisere erfaringer og refleksjoner i undervisningen (Ørbæk, 2013, s.74). Jeg antok derfor at deltakerne hadde ingen eller liten erfaring med å snakke om opplevelsen av å danse. Siden prosjektets tema antas å i stor grad være taust og underkommunisert, valgte jeg et multimetodisk design for å få svar på problemstillingen. Ifølge Leavy (2009, 2. 189) kan dans bli brukt som én av flere innsamlingsverktøy i et multimetodisk design for å la de ulike metodene komplementere hverandre. Dette inspirerte meg til også å bruke deltakernes kroppsspråk som materiale. Jeg ville med andre ord analysere både verbalt språk og kroppsspråk. I tillegg til at lyden ble tatt opp, ble intervjuene også filmet. Planen var å først transkribere og analysere det verbale materialet for deretter å analysere kroppsspråket for å se hvordan deltakerne brukte kroppen i kommunikasjonen. Planen var å undersøke hvilke fortolkninger det verbale og nonverbale språket sammen kunne åpne opp for.

Rekruttering av deltakere

I tidligere forskning var voksne dansestudenter ved høyere utdanning blitt intervjuet om sanseerfaringene i dans (Potter, 2008, s. 446), men jeg fant ingen forskning med unge forskningsdeltakere hvor det kinestetiske sanselige var hovedtemaet for undersøkelsen. Jeg så med andre ord en mulighet for å tilføre danseforskningen ny kunnskap, og dette satte meg på sporet av å bruke unge forskningsdeltakere i undersøkelsen. Hva som er anbefalt antall forskningsdeltakere varierer i metodelitteraturen. Ifølge Hatch (2002, s. 45) finnes det ingen fasitsvar på hvor mange deltakere man trenger i en kvalitativ undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) setter det litt på spissen og skriver at man intervjuer så mange som nødvendig for å finne ut det man vil ha svar på. Med utgangspunkt i at jeg er fersk innen forskning ville jeg i så stor grad som mulig forsikre meg om at jeg fikk nok datamateriale. Jeg hadde som utgangspunkt at jeg ville intervju seks til åtte deltakere mellom 10 til 12 år som trente klassisk ballett minimum én gang i uken. Jeg ønsket også at deltakerne hadde minst ett års erfaring fra danseundervisning. Argumentet for disse kriteriene, var at jeg antok at elever som trener dans så ofte, har et mer bevisst forhold til det å danse og følgelig mer erfaring og refleksjoner å dele. En tilleggsbegrunnelse for å velge deltakere i den aldersgruppen var at de enda ikke var kommet så langt i puberteten, og dermed kanskje heller ikke var så flau og tilbakeholdne som litt eldre ungdommer gjerne er (Buckroyd, 2000, s. 52). Valget ble også tatt ut fra en forventning om at deltakerne i denne aldersgruppen i mindre grad enn ungdommer var påvirket av stereotype kjønnsroller og strømlinjeformet kroppsideal, og at det derfor hadde et friere forhold til egen kropp. Min erfaring som dansepedagog for denne aldersgruppen var medvirkende for dette resonnementet.

Å velge unge jenter som danser som forskningsdeltakere gir mening i lys av det kritiske og feministiske perspektivet skildret innledningsvis. Dans blant unge jenter blir ofte sett på som en «pinglete» aktivitet (Risner, 2014, s. 3). Ved å bruke unge jenter som forskningsdeltakere kunne jeg få muligheten til å vise sider ved dansen som sjelden blir vektlagt.

Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), kontaktet jeg en kulturskole og et dansesenter spurte om de kunne videresende forespørsel om deltakelse til aktuelle elevgrupper. Siden barna var under 15 år, var jeg avhengig av at danseskolen og kulturskolen sendte forespørselen til foreldrene, og av at foreldrene tok seg tid til å lese forespørselen for å så høre om barnet ønsket å delta. Jeg fikk mindre

respons enn jeg hadde håpet og forventet, og kontaktet derfor kulturskolen på nytt i tillegg til å kontakte elever på en kulturskole i en nabokommune. Etter hvert fikk jeg positivt svar fra 7 deltakere, et antall i tråd med det jeg mente var hensiktsmessig for prosjektet. Alle deltok i klassisk ballett-undervisning, og noen drev med andre typer dans i tillegg. Via foreldrene avtalte vi sted og tidspunkt for gjennomføring av intervjuene. Foreldrene fikk i forkant av intervjuene tilsendt en oversikt over hvilke typer spørsmål intervjuet kom til å bestå av. Deltakerne ble via sine foreldre informert om at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet.

Intervjuguide

I vårt samfunn er den intervjupregede samtalen en viktig del av vår kommunikasjonsform (Brinkmann, 2013). Det er derfor lett å undervurdere hvor viktig det er å legge ned innsats i forberedelsene til de kvalitative intervjuene. For å unngå at jeg i etterkant av intervjuene skulle sitte igjen med en u håndterlig mengde materiale (Brinkmann, 2013), utarbeidet jeg i forkant en intervjuguide med et ønske og en forventning om å skape noe som kunne romme deltakernes beskrivelser av de kinestetiske erfaring i dansen.

Allerede i planleggingen av prosjektet bestemte jeg meg for å bruke termen *aliveness* som et analytisk begrep (Sheets-Johnstone, 2011), en term som karakteriserer hvordan den kinestetiske sansen former vår opplevelse av bevegelse og dans. Dette fikk konsekvenser for hvilke typer spørsmål jeg skulle stille i intervjuene.

Forskere med en fenomenologisk tilnærming kommer gjerne til forskningsintervjuet med få spørsmål, nettopp for å gi rom for deltakerne sine erfaringer og tanker om fenomenet man ønsker å undersøke (Hatch, 2002, s. 94). Kjernen i det jeg ønsket å undersøke var, enkelt uttrykt: Hvordan føles det å danse? Dette spørsmålet ble omgjort til forskningsspørsmål som deretter ble omformet til flere intervju spørsmål, preget av et mer muntlig og dagligdags språk. Intervjuguiden skulle fungere som et verktøy for å hjelpe meg å holde fremdriften i intervjusituasjonene i tillegg til å sikre at mer eller mindre de samme spørsmålene bli stilt til alle deltakerne. Utviklingen av intervjuguiden var basert på erfaringer fra en samtale med noen danseelever jeg var lærervikar for i den perioden der jeg utviklet prosjektplanen. Disse elevene var i den aktuelle aldersgruppen, og jeg brukte noen minutter på slutten av en vikartime til å undersøke hva de kunne fortelle om sine kroppslige erfaringer og refleksjoner om å danse. Jeg opplevde svarene de gav da som meningsfulle og relevante, og med denne erfaringen i minne utformet jeg

intervjuguiden. Et viktig aspekt i arbeidet med utviklingen av intervjuguiden var med andre ord å ta hensyn til deltakernes alder og forståelseshorisont, hva angikk språk og formuleringer (Nilssen, 2012, s. 151).

Jeg håpet at deltakerne ved å bevege seg eller danse i selve intervjusituasjonen lettere ville klare å sette ord på den kinestetiske sansingen og refleksjonene rundt dans. Ved å gi dem mulighet til å bevege seg der og da, for så å stille spørsmål om hvordan deltakerne opplevde bevegelsene ville jeg kanskje få en tilgang til fortellinger om sanseerfaringene som jeg ellers ikke ville fått.

Deltakerne

De syv deltakerne fikk pseudonymer i løpet av transkripsjonsprosessen: Sonia, Isadora, Martha, Anna, Trisha, Ingrid og Ruth. De fire første jentene, Sonia, Isadora, Martha og Anna, var nye bekjentskap for meg. Sonia, Isadora og Anna danset på den samme dansekolon og hadde samme danselærer. De danset i hovedsak klassisk ballett, og holdt på med andre fysiske aktiviteter i tillegg til dansen. Martha var elev ved to ulike danseskoler, men hadde ingen tilknytning til de andre deltakerne eller deltakernes danseskoler. Hun trente klassisk ballett flere ganger i uken i tillegg til moderne dans. Trisha, Ingrid og Ruth var alle elever ved samme danseskole og hadde den samme danselæreren, dog i ulike fag. Trisha trente klassisk ballett før, men gikk nå på jazzdans. Ingrid danset jazzdans i tillegg til klassisk ballett. Felles for Trisha, Ingrid og Ruth var at jeg hadde vært vikar for dem en periode omtrent et halvt år før intervjuene. Vi kjente derfor til hverandre.

Intervjuene

Jeg gjennomførte syv intervjuer i løpet av september, oktober og november 2016. Intervjuene hadde en varighet på mellom 25 og 40 minutter. Tre av intervjuene ble gjennomført i det dansestudioet som de tre elevene trente i til vanlig. Fordelen med dette var at elevene kunne føle seg så trygge som mulig i intervjusituasjonen, samt at det var plass til å bevege seg. De resterende fire intervjuene ble av praktiske årsaker gjennomført i et seminarrom i nærheten av lesesalen min. For disse deltakerne var rommet ukjent, men det var i likhet med dansestudioet stort nok til at deltakerne kunne danse. Foreldrene fulgte elevene, men var ikke til stede under intervjuet.

Jeg ville filme og observere både deltakerne og meg selv. I stedet for å sitte overfor hverandre, noe som kan oppleves konfronterende, satt vi ved siden av hverandre med et

bord fremfor oss. Jeg ønsket at deltakerne skulle føle seg så trygge og avslappede som mulig. Det var derfor viktig å gi tilstrekkelig informasjon om bakgrunnen for prosjektet og oppbevaring av datamaterialet (Hatch, 2002, s. 63-64). Jeg innledet intervjuene med å fortelle om min egen bakgrunn, hva jeg var interessert i å finne ut, hvorfor jeg både filmet og tok opp lyden, og at det bare var jeg og eventuelt veilederen min som skulle høre og se opptakene. På bordet lå lydopptaker, intervjuguide, penn og papir. Filmkamera stod plassert noen meter foran oss. Videokameraet og lydopptakeren frigjorde oppmerksomheten min slik at jeg kunne konsentrere meg om samtalen.

Jeg innledet alle intervjuene med å spørre om hvor lenge de hadde danset og hvorfor de begynte å danse. For å finne innganger til beskrivelser av den kinestetiske sansen og den kroppslige erfaringen, vekslet jeg mellom generelle spørsmål om dansetimenens innhold og spørsmål om spesifikke øvelser og steg. Ved å ta utgangspunkt i den enkelte deltakers favoritt-steg fikk jeg en mulighet til mer inngående å spørre om hvordan denne øvelsen føltes i kroppen og hvorfor de likte den så godt. Jeg ønsket å få et så helhetlig bilde som mulig av hva og hvordan deltakerne tenkte om det å danse.

Intervjuguiden inneholdt derfor også kontrasterende spørsmål som handlet om andre fysiske aktiviteter utenom danseundervisningen. Jeg forsøkte å hele tiden stille spørsmål som var relatert til konkrete aktiviteter og erfaringer på tross av det til dels abstrakte innholdet. Jeg var også interessert i om det var noe spesielt læreren vektla og om det var noe spesielt danseelevne måtte tenke på eller konsentrere seg om i timene. Slik kunne jeg få innblikk i danseelevnes refleksjoner om hva som ble formidlet i undervisningen, og mulige motsetninger mellom det de selv erfarte og hva læreren formidlet.

Vi satt for det meste og snakket. Likevel viste flere av elevene, både på eget initiativ og på oppfordring fra meg, ulike øvelser og bevegelser. Jeg var litt usikker på min egen plan om å be elevene gjøre favorittøvelsene sine, for så å beskrive hvorfor de liker dem og hvordan det føles, så derfor ble ikke dette gjort i like stor grad med hver deltaker. Det er mulig at jeg hadde fått flere svar som handlet spesifikt om sanseerfaringer dersom jeg hadde vært mer konsekvent. Jeg registrerte at jeg selv tvilte på valget om å be dem danse og sette ord på opplevelsen der og da, kanskje fordi det opplevdes litt påtatt og forsert. Likevel opplevde jeg at jeg fikk gode svar via beskrivelsene deres.

I selve intervjuet hadde jeg oppmerksomheten rettet mot deltakerne og fremdriften i intervjuet. Jeg noterte intervjutekniske refleksjoner i etterkant av intervjuene, i tillegg til

umiddelbare tanker om egen forforståelse og mulige funn. Jeg førte feltnotater umiddelbart etter intervjuene, og ved noen få tilfeller også under intervjuet.

Åpenhet og naivitet

Å innta en åpen og naiv holdning til deltakerne var et ideal for meg. Det første intervjuet føltes som en “flying start”. Deltakeren beskrev flere erfaringer og refleksjoner som var relevante for prosjektets problemstilling og jeg tenkte at jeg virkelig hadde truffet spikeren på hodet når det gjaldt både problemstilling, deltakere og intervjuguide. Jeg tok med meg denne erfaringen inn i det andre intervjuet. I løpet av denne samtalen møtte jeg meg selv i døren, og jeg fikk noen aha-opplevelser angående min egen forforståelse og forventning om hva deltakerne skulle svare. Denne deltakeren svarte på en helt annen måte enn den forrige, og jeg ble frustrert over det jeg opplevde som irrelevante svar. Hun brukte andre ord og begreper enn den første deltakeren for å beskrive erfaringene sine og svare på spørsmålene mine, og jeg anstrengte meg for å bevege henne over på andre mulige spor. Jeg forlot intervjuet med en følelse av å ha mislykkes, men like etter slo det meg at denne deltakerens insisterende fortelling om kroppslige erfaringer også rommet relevant og spennende materiale. Erfaringene med det andre intervjuet ble en påminnelse om at det er lettere sagt enn gjort å holde forventningene i sjakk, og dette førte til at jeg i de etterfølgende intervjuene forsøkte å være mer åpen i intervjusituasjonen. Gjennom refleksjon over min smale og forutinntatte forventning til deltakerne ble jeg etter hvert mer kompetent til å få frem deltakernes egne fortellinger om hva som var betydningsfullt.

Transkribering

Det tok noe lengre tid enn forventet å gjennomføre alle intervjuene. Jeg begynte derfor å transkribere lydopptak i påvente av neste intervju. Ved å transkribere underveis i intervjuprosessen fikk jeg muligheten til å vurdere egen intervjuteknikk og innholdet i intervjuguiden. Noen av intervjuene hørte jeg gjennom før jeg begynte å transkribere, andre begynte jeg å transkribere uten gjennomlytting på forhånd.

Hvordan man velger å transkribere avhenger av prosjektets tema og metode, problemstilling og teoretiske perspektiv. Ulike tolkningskontekster aktiveres i muntlig diskurs og skriftlig diskurs, og man kan derfor risikere å miste verdifull informasjon i overgangen fra det muntlige intervjuet til transkriberingen. Man må for eksempel velge

om hvorvidt man skal transkribere paralingvistiske tegn som pauser, sukk og gester (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 191). Om ikke sidestilt med det verbale språket, så anså jeg det nonverbale språket som en viktig del av materialet. Jeg valgte å transkribere ordrett, inkludert bekreftende svar som «ja», «ok» og «mhm». Jeg la ikke inn pauser, med mindre de var påfallende lange. Transkriberingen av lydopptakene ble en tidvis krevende prosess. For det første fordi jeg var uerfaren og for det andre fordi det første opptaket hadde litt dårlig lyd kvalitet. En tredje grunn var at oppgavens tema kan være vanskelig å beskrive eller uttrykke presist, derfor var samtalen preget av avbrytelser (mest fra min side) i tillegg til famlende og ufullstendige setninger, samt en del små ord som «sånn», «sånt», «litt sånn», «litt sånt» og «liksom». Siden planen var at jeg også skulle forholde meg til videoopptak av intervjuene, valgte jeg å ikke registrere tonefall eller variasjoner i den verbale dynamikken. Jeg ville heller observere og analysere nyanser i språket gjennom et helhetlig kroppslig uttrykk.

Som i etterkant av intervjuene, fikk jeg også under transkriberingen umiddelbart ideer til mulige analytiske kategorier. Fordi jeg i flere tilfeller hadde flere dagers mellomrom mellom intervjuene, hadde jeg tid til å reflektere over svarene, min egen intervjueteknikk og hvordan jeg kunne utvikle intervjuene til neste gang. Slik opplevdes gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og den begynnende analysen som en dynamisk prosess.

Originaltranskripsjonene forble uendret og uredigert. Slik hadde jeg hele tiden mulighet til å gå tilbake og forsikre meg om hva som faktisk ble sagt. I transkripsjonene noterte jeg også (*viser*) når deltakerne demonstrerte øvelser og bevegelser. Det opplevdes ikke nødvendig å notere kroppsspråket, da jeg hadde mulighet til å gå tilbake til videoen de gangene det var aktuelt. I transkripsjonene kunne jeg også lese meg frem til når deltakerne illustrerte med kroppen, da de ofte beskrev med å si «sånn» når de viste bevegelser: «Ehm, vi løper og hopper sånn». Sitatene jeg presenterer i oppgaven er i noen tilfeller forkortet og skrevet litt om for å gjøre de mer lesbare (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212).

Analyseprosessen

Analyse av datamateriale er en systematisk leting etter mening (Hatch, 2002, s. 148).

Jeg planla å gjennomføre en induktiv analyse av materialet, hvor jeg la vekt på å fortolke det verbale og det nonverbale språket (Creswell, 2014). Ved induktiv analyse er

det et ideal å ikke la teori styre prosessen. Selv om jeg nærmet meg intervjuene og analysen med min forforståelse og teoretiske begreper i bakhodet, forsøkte jeg å holde blikket åpent (Nilssen, 2012, s. 65). Likevel, fordi jeg hadde en idé om hva jeg ville undersøke, opplevde jeg at analyseprosessen skjøt fart under det første intervjuet, og fortsatte gjennom intervjuene, transkriberingen og helt til analysen var skriftliggjort og drøftet i lys av teori (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 198). Spørsmål, idéer og forslag til tema ble notert underveis i intervjuprosessen. Etter å ha transkribert det siste intervjuet begynte jeg å sortere innholdet i alle transkripsjonene etter tematikk. Jeg brukte fargekoder for holde orden og oversikt over de ulike temaene. Etter hvert ble noen tema slått sammen og andre delt i flere temaer. Noen av fortellingene var vanskelig å klassifisere, både fordi innholdet var relevant for flere tema, og fordi noen av fortellingene hadde det jeg tolker som motsigelsesfullt innhold. Noen temaer falt etter hvert ut fordi de ikke hadde relevans for oppgavens problemstilling.

Hvilke spørsmål forskeren stiller seg til teksten avhenger av hva man undersøker (Hatch, 2002, s. 148). Jeg hadde valgt *aliveness* som analytisk nøkkelbegrep. *Aliveness* knyttes til den kinestetiske sansen og menneskets opplevelse av bevegelsene sine (Sheets-Johnstone, 2011). I analysen stilte jeg meg følgende spørsmål: Hvilke, og på hvilken måte, kan deltakernes utsagn og fortellinger være uttrykk for en kinestetisk sanseerfaring av bevegelsene og dansen, og følgende for deres følelse av å være levende? Fordi jeg opplevde at deltakerne også inkluderte andre sider ved danseundervisningen enn jeg var forberedt på, stilte jeg meg også følgende spørsmål: Hvilke aspekter ved å lære å danse fremstår som betydningsfulle for deltakerne? Etter hvert utkrystalliserte det seg flere tema som hadde direkte og indirekte relevans for problemstillingen min.

Jeg var forberedt på at det kunne bli krevende å få tid til å analysere både verbalt språk og kroppsspråk innenfor rammene til en masteroppgave, og dette viste seg å være riktig; tiden strakk dessverre ikke til, og jeg bestemte meg derfor for å legge mindre vekt på analyse av kroppsspråket enn planlagt. Men selv om jeg ikke analyserte videoopptakene systematisk, gikk jeg likevel tilbake til videoene noen ganger for å analysere kroppsspråket i utvalgte deler av fortellingene.

Materialets kvalitet

I løpet av prosjektets gang har jeg møtt flere som uttrykker skepsis til å intervju barn, spesielt om dette temaet. Jeg opplevde at skepsisen handlet om hvorvidt barns fortellinger og perspektiv kunne være meningsfulle nok til å gi rasjonelle fortolkninger. Gilje og Grimen (2013, s. 195) skriver at man for å forstå en person må ta utgangspunkt i at vedkommende er en fornuftig person, som handler og ytrer seg deretter. Min erfaring i dette prosjektet var at når jeg forsøkte å møte barna på deres premisser og ut fra deres forståelseshorisont og språk (Nilsen, 2012, s. 151), fremstod deres fortellinger som både rasjonelle og meningsfulle. Jeg opplevde at deltakerne svarte adekvat på spørsmålene mine. Samtidig opplevde jeg flere ganger både at deltakerne fortalte mindre om følelsen av bevegelse enn jeg hadde forventet og at de heller ikke kunne si så mye om dette. Spørsmål som dukket opp var: Forteller ikke deltakerne mye om det fordi de ikke har språk for det? Eller fordi det ikke er del av bevisstheten? Eller fordi sanserfaringen ikke er en viktig del av å danse? Eller er det andre aspekter ved dansingen som betyr noe? Jeg har tidligere beskrevet at danseundervisning er preget av mesterlære og en tidvis autoritær og disiplinerende stil. Dette kunne ha betydning for hvorvidt deltakerne opplevde at det var rom for å fortelle om hva de selv tenkte og følte. Følgende samtalesekvens tolket jeg som et uttrykk for en slik usikkerhet.

Marit: Hender det at Emilie sier noe om å føle bevegelsene eller å føle dansen?

Anna: Ehm, ikke når jeg er der i alle fall.

Marit: Ok, hender at du tenker på det?

Anna: Ehm, ikke akkurat som du sa det.

Marit: Ok, på en annen måte da?

Anna: Eh ja, på en måte.

Marit: Hvordan tenker du, eller føler dansen?

Anna: Eh, da må jeg prøve å gå i ett med dansen, og liksom ikke se så mye på Emilie, men liksom bare høre og gjøre det, og så må trinnene på en måte smelte i hverandre? Det tenker jeg, det sier ikke Emilie. Fordi hvis det er sånn som en robot, blir det ikke fint og da blir det ikke ballett heller.

Her ser vi at deltakeren først ikke forteller noe om det jeg spør om. Jeg tolket Ehm og Eh som et uttrykk for nøling, og at hun egentlig hadde noe å fortelle. Jeg utfordret henne og fortsatte å spørre. Svaret hun til slutt gav viser seg som svært meningsfullt og relevant for oppgavens problemstilling.

Et menneskes livsverden og erfaringer kan fortolkes på flere måter (Brinkmann, 2013). Et utgangspunkt for dette prosjektet var at det innehar en taus dimensjon, taus i den forstand at jeg antok at deltakerne ikke hadde et tilstrekkelig språk for å snakke om den kinestetiske erfaringen. Et annet aspekt knyttet til materialets kvalitet er at man som danser må forholde seg til seg som både objekt og subjekt. Man erfarer sin egen bevegelse på en subjektiv måte, men må også forholde seg til seg selv som objekt for noen andres blikk. Dette kan skape tvetydige erfaringer. Det krevdes derfor at jeg som forsker både i intervjusituasjonen og analysen var oppmerksom på tvetydighet og flerstemmighet i erfaringene til deltakerne. Fordi man ofte leter etter *stemmen* til deltakeren, overser man gjerne *stemmene*, interne konflikter og selvmotsigelser i deltakernes historier. En bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2009) i både intervjuet og analysen av materiale krever at man tillater seg å være åpen for andre funn og fortolkninger enn det man i utgangspunktet forventer. Til og med selvmotsigende utsagn kan være viktige og interessante å se nærmere på (Brinkmann, 2013). Dette anså jeg som relevant for mitt prosjekt nettopp på grunn av det motsetningsfylte og ambivalente som for mange preger opplevelsen av kropp og dans.

Leavy (2009, s. 11) skriver at det er likhetstrekk mellom kvalitativ forskningsmetode og å lage kunst, i den forstand at begge aktivitetene krever en helhetlig og dynamisk tilnærming i gjennomføringen av hele prosjektet. Både intuisjon og kreativitet er en del av kvalitative forskningsprosessen. I dette prosjektet er det spesielt den nonverbale dimensjonen som er gjenstand for intuitiv tilnærming. Det finnes ulike måter å analysere kroppsspråk og bevegelser. Moore og Yamamoto (2011, s. 70) skriver at en fysiognomisk tilnærming tillater at man kan analysere bevegelser og kroppsspråk uten en intellektuell metode. En slik forståelse tilsier at mennesker er biologisk programmert til å registrere og tolke andre menneskers følelser uten å måtte bevisst analysere dem. Kroppsspråk blir da ansett som et universelt språk med en iboende mening som umiddelbart blir forstått (Moore & Yamamoto, 2011, s. 71). Da jeg skulle analysere deltakernes fortellinger, forholdt jeg meg både til transkripsjonene, lydopptakene, noen ganger til videoopptakene og mitt eget minne av intervjusituasjonen. Ved å skulle analysere hvordan deltakerne uttrykte sine erfaringer og refleksjoner gjennom både verbalt språk og kroppsspråk måtte jeg både forholde meg til språket som et allerede fortolket uttrykk (Gilje & Grimen, 2013, s. 145) av deltakernes erfaringer og til kroppsspråket som et uttrykk for ikke-fortolket uttrykk (Moore & Yamamoto, 2011, s.

5). Min forforståelse og bakgrunn som danser og dansepedagog lå som et bakteppe og en ressurs i den helhetlige tilnærmingen til analysen.

Forskningsetiske refleksjoner

Forforståelse og forskerrefleksivitet

Min egen bakgrunn som danser, koreograf og dansepedagog har vært avgjørende for prosjektet i sin helhet, også når det kommer til forskningsetiske hensyn. Alle elevene visste at jeg hadde bakgrunn som danser og dansepedagog. Jeg var forberedt på at dette kunne være både en styrke og en svakhet i prosjektet.

Med tanke på deltakernes alder, prosjektets underkommuniserte tema og ubalansen i maktforholdet mellom deltakerne og meg var det viktig å finne en god balanse mellom struktur og fleksibilitet i intervjusituasjonen (Hatch, 2002, s. 95). Subjektivitet hverken kan eller skal unngås i kvalitativ forskning, men man må forholde seg bevisst til sin egen forforståelse (Nilssen, 2012, s. 139). Det ble derfor viktig å stille meg selv følgende spørsmål gjennom hele prosessen: Hvordan kan min forforståelse og egen erfaring fra dans stå i veien for deltakernes egne beskrivelser, erfaringer og refleksjoner om dans? Og i hvilken grad vil mitt ønske om å legge vekt på bestemte dimensjoner ved dansen prege mine tolkninger? I de påfølgende avsnittene skriver jeg om hvordan jeg forholdt meg til disse spørsmålene.

En måte å forholde meg bevisst til min egen forforståelse var å være åpen for at deltakerne ikke delte mine erfaringer og antakelser, selv om det var rimelig å tro at noen opplevelser og erfaringer ville være felles (Nilssen, 2012). Dette fikk konsekvenser for hvordan jeg måtte ordlegge meg i intervjusituasjonene, samt i analysen og fortolkningen. Min kunnskap på feltet kunne bidra til å sette ord på det deltakerne ønsket å fortelle, som de kanskje ikke hadde språk for. Samtidig var det viktig at jeg ikke var forutinntatt mot deres erfaringer og at jeg passet på å ikke legge ord i munnen på dem eller stille for ledende spørsmål. Tillit, atmosfære og kommunikasjon mellom forskeren og deltakerne er avgjørende for materialets kvalitet (Nilssen, 2012), og dette var noe jeg kunne dra fordel av gjennom min bakgrunn fra og kunnskap om dans.

Om maktforhold og tillit

Som forsker med en kvalitativ tilnærming kan man risikere å få mer enn man gir. Ikke bare ber vi om deltakernes tid, men vi forventer også at de deler sine livshistorier med

oss (Hatch, 2002, s. 65-66). I undersøkelser hvor barn er deltakere kreves det at man tar spesielle hensyn. I min undersøkelse var det viktig å ta hensyn til barnas forståelseshorisont, og hvordan de deltok med sitt språk, sine tanker, opplevelser og erfaringer (Nilssen, 2012). Dette gjaldt for både utarbeidelsen av intervjuguiden og selve intervjusituasjonene. Datamaterialets kvalitet og tolkningen av dette var også avhengig av dette. Jeg var oppmerksom på at det for noen kunne være vanskelig eller ubehagelig å snakke om kroppen sin i et språk som handler om følelser og sanselighet. Dette krevde sensitivitet fra min side i intervjusituasjonen (Nilssen, 2012). Til tross for at intervjuet ligner en vanlig samtale var det viktig å huske på maktdimensjonen i intervjuet. I utgangspunktet er det et ujevnt maktforhold mellom meg som forsker, voksen og ekspert på dans og deltakerne som barn, og elever i dans. Dette ble spesielt viktig for meg å tenke på dette aspektet i samtalen med de unge deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009).

På samme måte som det er viktig å vise hvordan jeg møtte deltakerne med språk, er det viktig å si noe om hvordan jeg møtte dem med kroppen. Vi påvirker og speiler hverandre ikke bare med verbalt språk, men også kroppsspråk (Engelsrud, 1996, s.160; Moore & Yamamoto, 2011, s. 5). Engelsrud skriver videre at hvordan vi møter hverandre med kroppene våre er avgjørende for det som oppstår i møtet. Jeg ønsket at min fremtoning skulle være så avvæpnende som mulig. Jeg registrerte at jeg selv i stor grad satt litt sammensunken, med hendene enten i fanget eller mellom knærne. Jeg kunne ut fra video-opptakene se at deltakerne også ofte satt på tilsvarende måte, men kanskje med noe fikling med hendene og bevegelse i føttene. Da jeg snakket om bevegelse og forklarte hvilke fenomener jeg var interessert i å høre om, kunne jeg se at jeg gestikulerte mer og brukte mer kroppsspråk. Det samme gjorde deltakerne.

Kombinasjonen av min iver etter å få frem hva jeg ville høre om, og et ønske om å hjelpe deltakerne i gang, gjorde at jeg syntes det var vanskelig å finne balansegangen mellom å la spørsmålene være åpne nok til at deltakerne følte at de kunne svare det de ville, og å føle at jeg la svar i munnen på dem. Kanskje spesielt fordi opplevelsen av bevegelse og dans er et fenomen som det kan være vanskelig å sette ord på, forsøkte jeg å hjelpe til. Dette gjorde at jeg tidvis avbrøt deltakerne eller ikke lot dem utbrodere eller få pauser nok til å tenke seg om før de fikk fortsette. Omtrent midtveis i intervjuperioden ble jeg oppmerksom på dette tankekorset: Hvordan stille spørsmål som kan gi relevante svar uten at spørsmålene er ledende. Jeg avsluttet flere av

intervjuene med å spørre om det var noe de tenkte på eller hadde trodd jeg skulle spørre om, som jeg ikke hadde spurt om, som de ville fortelle. Slik gav jeg dem muligheten til å tilføye det de eventuelt hadde på hjertet før vi avsluttet.

Det var ikke situasjoner i løpet av intervjuene hvor jeg har vurdert innholdet eller situasjonen i seg selv som å være av sensitiv karakter. Det som derimot slo meg ved flere av intervjuene, var hvordan deltakerne på ulike måter delte personlige erfaringer, tanker og refleksjoner om dansens betydning. Disse erfaringene registrerte jeg i større eller mindre grad som sårbare eller sensitive uttrykk i intervjusituasjonen, men valgte ikke å forfølge dem videre, da det ikke var relevant for oppgaven. Jeg så likevel at deler av innholdet i disse fortellingene åpnet for analytiske muligheter.

Andre forskningsetiske hensyn

Datamaterialet (lyd og videopptak, kodenøkler og transkripsjoner) ble oppbevart i enten låsbare skap eller på passordbeskyttet datamaskin. Allerede i transkriberingsprosessen fikk deltakerne pseudonymer. Før jeg begynte å analysere materialet, ble også navn på lærere og danseskoler anonymisert.

Transparens

Kvalitativ tilnærming vil alltid være påvirket av forskeren, og den samme undersøkelsen kan derfor aldri gjennomføres likt to ganger. For å skape troverdighet og å unngå å forvrengne materialet, er det viktig at jeg er åpen om metodene og viser hvordan jeg fant det jeg fant (Nilssen, 2012, s. 154). En måte å gjøre det på er å skrive forskerlogg. Jeg hadde en bok som jeg noterte refleksjoner, idéer til tema og andre poeng i. Jeg noterte etter hvert intervju, men også mens jeg transkriberte. Etter det første intervjuet skrudde jeg av lydopptakeren og videokameraet etter at siste spørsmål var stilt og besvart. Den 11.10.16 noterte jeg dette. «Deltakeren uttrykte at hun var usikker på om hun hadde svart på det hun skulle. Jeg sa at hun kunne fortelle dersom hun hadde noe mer på hjertet». Hun fortalte følgende, notert i samarbeid mellom meg og henne: «Å være alene i et studio. Lage dans. Bare sette på musikk. Føler at dansen er din, at friheten du danser, den er din⁴». Dette fremstod som en relevant og meningsfull historie jeg gjerne skulle hatt på lydopptak. Jeg noterte meg derfor at jeg alltid skulle vente med å slå av lyd- eller videopptaker til deltakeren hadde forlatt studio. Jeg la også til to nye

⁴ Dette sitatet ble gjenskapt av meg og deltakeren før hun forlot intervjuet.

spørsmål til intervjuguiden: «Har du en historie om deg og dansen du vil fortelle»? Jeg la også til «Hender det at du danser fritt hjemme»? og «Er det noe du trodde jeg skulle spørre om som jeg ikke har spurt om?»

Nilssen (2012, s. 41) skriver at forskeren må være i dialog med seg selv for å unngå at egen forforståelse påvirker resultatene i for stor grad. Under viser jeg noen eksempler fra transkripsjonsnotat den 31.10.16. Disse refleksjonene gjorde meg tidlig i prosessen oppmerksom på andre fortellinger og svar enn jeg forventet: «Interessant at de kan gjenkjenne hvordan andre danser. Om du *kan* dansene eller om de *har med ryggen*, om de er nervøse. De vet veldig mye om hva de skal gjøre, tenke på, vet hva som forventes av dem. Kunnskap!»

Jeg har valgt å presentere en del eksempler på notater fra loggen her i metodekapittelet og også et stort utvalg av datamaterialet i analysekapittelet. Dette gjør jeg for å vise transparens i arbeidet og for å vise hvordan materialet oppstod i interaksjonen mellom deltakerne og meg.

Kapittel 4: Analyse

Den overordnede problemstillingen i oppgaven er «Hvordan kan det å lære å danse bidra til kroppslig og subjektiv danning?» For å nærme meg materialet åpent og fra de dansende jentenes posisjon valgte jeg å se på materialet gjennom følgende forskningsspørsmål: «Hvilke aspekt ved det å lære å danse fremstår som betydningsfulle for deltakerne?»

Som et resultat av analyseprosessen fremstod tre tema som sentrale. Disse har jeg valgt å kalle *Kunnskap og ferdigheter*, *Bevegelseskvalitet* og *Aliveness*. Temaene, som rommer to deltema hver, er presentert i en utviklingslinje fra «I dansetimen» og «Jeg viser hva jeg kan» via «Favorittøvelser» og «Slik føles bevegelsene» til «Jeg danser» og «Frihet». Denne rekkefølgen avspeiler en analytisk prosess fra fortellingene om de konkrete dansetimene til mer abstrakte refleksjoner om og beskrivelser av subjektive sanseerfaringer med dans.

Kunnskap og ferdigheter

Danseundervisning⁵

En typisk dansetime gjennomføres på følgende måte: Dansetimen innledes med en generell oppvarmingsøvelse i senter av rommet. Deretter følger en rekke øvelser ved barrene langs veggen. Tøyninger gjøres ved barren og i senter av rommet. Etter øvelsene ved barren forflytter elevene seg til ut på gulvet igjen og gjør øvelser stående på stedet og som forflytter seg på tvers og langs i rommet (Breder et al., 1997, s. 105-107). Læreren viser øvelsene for elevene og elevene imiterer (Ørbæk, 2013, s. 74). Etter hvert er det forventet at elevene kan øvelsene utenat. Det tillater pedagogen å gå rundt for å observere og korrigere elevene:

Anna: (...) ⁶ og i slutten så skal vi jo gjøre en posering og da kommer læreren rundt og liksom ser vi om gjør det rett, og da tenker jeg at jeg må holde den posisjonen jeg gjør, og hvis jeg hører at for eksempel Isadora, vi står nesten alltid ved siden av hverandre, hvis jeg hører at Isadora gjør feil, så fikser jeg på det, og hvis Isadora hører at jeg gjør feil, så fikser hun på det, så vi hjelper hverandre på en måte litt i balletten.

Det er ikke uvanlig at dansepedagogen setter bestemte krav til klær og frisyre. For jenter betyr dette gjerne lys tights, mørk ballettdrakt, myke ballettsko og oppsatt hår.

⁵ Beskrivelsen av undervisningskonteksten er i tillegg til referert litteratur basert på en stor norsk kulturskoles beskrivelse av opplæringstilbudet innen klassisk ballett, forskningsdeltakernes beskrivelser av danseundervisning og egen erfaring som danser og dansepedagog.

⁶ Tegnsettingen (...) markerer at sitatet er en del av en lengre setning som er utelatt.

Forestillinger og visninger er en naturlig del av skoleåret. Det hender at elevene får jobbe med kreative oppgaver. Minst én av veggene i rommet er dekket av helfigurspeil.

Delavsnittet «I dansetimen» spiller en viktig rolle for å fortelle noe om konteksten elevene lærer i for å gi et helhetlig bilde av dansens plass i deltakernes liv. Disse fyldige beskrivelsene av dansetimen er interessante i seg selv og fungerer også som inngang til de øvrige temaene.

I dansetimen

Her ser jeg nærmere på deltakernes fortellinger om hva timene inneholder og beskrivelsene deres av hvordan ulike øvelser skal utføres. Gjennom disse fortellingene får vi også indirekte innsyn i noe av det lærerne vektlegger i danseundervisningen.

Anna gir detaljerte beskrivelser av den tekniske utførelsen av øvelsene:

Anna: Vi pleier å gjøre port des bras, og det er jo bevegelse av armene, og så pleier vi å gjøre transfer of weight, som betyr bytte vekt, og vi pleier å hoppe, og så pleier vi å gjøre veldig mange andre øvelser som jeg ikke husker navnet på.

(...) Og det er litt vanskelig også, for når vi står i andre posisjon, så skal vi jo ikke løfte hælene fra gulvet når vi bøyer oss ned, og det kan vi jo i tredje posisjon og første posisjon og femte. Og sikkert sjette også. Og andre er den eneste posisjonen der vi ikke skal løfte hælene fra gulvet.
(...)

(...) For eksempel når jeg gjør plier vanlig, sånn (viser), så bøyer jo jeg sånn og da skal knærne være på samme linje som føttene og det er litt vanskelig og da må man stå sånn og da gjør det litt sånn, og når man står sånn. Det er vanskelig å bøye sånn.

(...) Og jeg pleier som oftest å stå sånn fordi det syns jeg er lettest å gjøre med knærne, men i grand plier så kan vi jo gå ned, ned, ned, og så skal vi være helt strake i ryggen, og det er det jeg mener med strak og bøyd på en gang. Og i andre posisjon så kan vi, så må vi både ta plier og grand plier med hælene nedi. Liksom dette er plier, og grand plier, nesten akkurat det samme bare lenger ned.

Anna forteller mye om hvordan hun tenker på teknikk. Her beskriver hun ved bruk av både fransk og engelsk terminologi og norsk oversettelse til meg noen av øvelsene de pleier å gjøre i timene. Deretter forteller hun hvordan hun tenker på de ulike posisjonene, leddenes plassering i forhold til hverandre og linjene i kroppen. Alt dette demonstrerer hun samtidig med bevegelser. Anna viser at hun har kunnskap om navnene på de ulike øvelsene og hvordan de skal utføres. Men hun forteller også om noe mer enn kun den tekniske tilnærmingen til utførelsen:

Marit: Hvordan tenker du, eller føler dansen?

Anna: Eh, da må jeg prøve liksom å gå i ett med dansen, og liksom ikke se så mye på læreren, men liksom bare høre og gjøre det, og så må trinnene på en måte smelte i hverandre? Det tenker

jeg, det sier ikke læreren. Fordi hvis det er sånn som en robot, blir det ikke fint og da blir det ikke ballett heller.

Marit: Nei ... Hvordan føler du det når stegene smelter i hverandre?

Anna: Da føler jeg at dansen går bra. Da føler jeg liksom at jeg klarer det.

Marit: Hvordan kjenner du forskjell på om stegene flyter i hverandre eller om de ikke gjør det?

Anna: Hvis de ikke gjør det, så føler jeg på en måte at jeg ikke klarer det helt, at jeg ikke skjønner helt trinnene, eller når de skal være eller hvordan de skal være.

Her forteller Anna både om å *gå i ett med dansen* og at *trinnene må smelte sammen*.

Hun sier også at hun ikke må *se* på læreren, men at hun må *høre og gjøre det*. Når hun får det til, da går dansen bra, da *føler* hun at hun får det til. Det forteller meg at Anna retter oppmerksomheten fra synssansen til den kinestetiske sansen og hørselssansen. Å *bare gjøre det* kan forstås som en måte å la kroppen gjøre på egenhånd det den kan, uten å tenke på detaljene, leddene, posisjonene og linjene. Når hun klarer å *la trinnene smelte sammen*, flyter bevegelsen sammen og det hun holder på med går fra å være bevegelse til å bli dans. Anna er bevisst at hun i stedet for å se på læreren eller i speilet, må bruke andre sanser for at bevegelsene skal smelte i hverandre. Når hun sier *gjøre det*, kan det forstås som om at hun retter oppmerksomheten inn mot seg selv og kroppen sin, i stedet for å ha oppmerksomheten rettet utover.

Flere av deltakerne har erfaring fra andre dansestiler som jazzdans og hip hop og har en forståelse for hva som skiller de ulike dansestilene fra hverandre. Ingrid, Isadora og Trisha beskriver forskjellene slik:

Ingrid: Man er litt mer fri i jazzen, men man er også fri i balletten, men da er man fri på en streng måte, altså ...

Marit: Ja, du danser av og til litt sånn hip hop?

Isadora: Ja, når det er sånn rolig musikk, så danser jeg litt sånn ballett, når det er mer hip hop så begynner jeg å danse ganske mange rare bevegelser.

Marit: Hva er forskjellen på hip hop og ballett da, sånn som bevegelsene gjøres?

Isadora: Ballett det er vel mer, sånn rolige som jeg sa, og hip hop det er mer vilt. Sånn hopping, veldig masse hopping og rare bevegelser, og veldig vill på en måte.

Trisha: hvis det er klassisk ballett, så skal det ikke være stivt, da skal det være mykt, og hvis de gjør det mykt så har de gjort det bra, og hvis de gjør det litt stivt så gjør de det ikke bra. På jazz, hvis de gjør store bevegelser, da er de veldig flink, da har de gjort det riktig liksom, men hvis de

⁷ Tegnsettingen --- markerer et skille mellom sitat fra ulike intervju.

har bittesmå bevegelser, sånn (viser). Og så når det er klassisk ballett så skal det skal se fint ut. Det skal ikke se sånn her ut liksom (viser).

Felles for disse utsagnene er at deltakerne bruker ord som fri, streng, stivt, mykt, stort, bittesmått, rolig, rart og vilt for å beskrive forskjellen mellom dansestilene. Dette er adjektiv som sier noe om kvaliteten i bevegelsene og måten bevegelsene utføres på. At deltakerne eksplisitt beskriver og i noen tilfeller viser denne forskjellen, tolker jeg som et uttrykk for at de gjennom den kinestetiske sansen registrerer og opplever de ulike bevegelseskvalitetene i hip hop, jazzdans og klassisk ballett.

Jentene gikk på flere ulike dansekurs og hadde erfaring med forskjellige dansepedagoger. Jeg var nysgjerrig på hva de ulike danselærerne vektla i undervisningen. Det varierte hva deltakerne både husket og klarte å gjengi.

Trisha: Jeg kan ikke huske hun har sagt noe om hva vi skal tenke på, men hun har hvert fall sagt at vi skal huske på at vi skal alltid pointe så godt vi kan og vi skal ha strake knær og ha hodet sånn passe høyde og at vi skal gjøre det vi får beskjed om.

Ruth: Nei, det er jo ikke så mange som gjør så mye feil lenger, for vi kan det så godt. Hun gjør jo ikke så mye mer nytt, det er bare på fireren, det er anderledes. Så hvis du gjør noe feil så prøver hun å si det med en gang. Så vi kan gjøre noe nytt, og så vi må huske på det hele tiden. Hun blir litt irritert hvis vi gjør den samme feilen to ganger.

Marit: Hva pleier læreren din å si at dere må jobbe med i timene?

Ingrid: Hm, det er litt sånn for eksempel hvis vi gjør for eksempel stretching da, så kommer hun kanskje bort til meg og sier sånn, eller tar foten min og egentlig sjekker hvor langt oppe jeg greier å ha den og noen ser hun om de har nok tøyelige føtter og så ja, sier hun ofte sånn "ok, du må kanskje tøye" litt mer, eller noe sånt, men det er ikke sånn at hun liksom "åh du er dårlig". Men det er sånn "øv litt mer på det, så ser det mye finere ut".

I følge Trisha vektlegger læreren tekniske ferdigheter som å strekke føttene og bena og å gjøre som de får beskjed om. Ruth forteller at det ikke er så mye de får beskjed om å tenke på fordi det ikke er så mange av elevene som gjør feil lenger, men det forventes at de husker og kan alle øvelsene utenat. Ingrid forteller at når de tøyer, så går gjerne læreren rundt og tester bevegeligheten til elevene. Slik jeg ser det, viser dette at det deltakerne husker av lærerens instruksjoner handler om teknikk, ferdigheter og prestasjon. Jeg leser også disiplin inn i utsagn som *å gjøre det vi får beskjed om* og *blir irritert hvis vi gjør den samme feilen to ganger*.

Sonias fortelling vitner om at også et annet budskap formidles av læreren:

Marit: Hender det at dere i dansetimen snakker om følelser i bevegelsene?

Sonia: Hun sier; Emilie sier at vi er nødt til å liksom ikke bare «m m m m» (mekanisk lyd), liksom føle dansen, sier hun at vi er nødt til å liksom prøve å gjøre det i takt med musikken og liksom bare føle dansen og litt sånne ting.

Marit: Gjør du det i timen? Kjenner, føler du i dansen?

Sonia: Ja, jeg gjør det.

Sonia sier at de ikke må 'm m m'. Jeg tolker denne lyden, 'm m m', og gestene hun gjorde samtidig som et uttrykk for å bevege seg mekanisk, og at dette er noe de ifølge læreren må unngå i dansen. Dette samsvarer med det hun forteller videre om at de må *føle dansen og gjøre det i takt med musikken*. *Sånne ting* kan forstås som måten de beveger seg på, altså en bevegelseskvalitet eller dynamikk. Sonia forteller mer om hva læreren vektlegger i dansetimen:

Sonia: Ja, hun sier at vi er nødt til å tenke på veldig formen av armen. Og strekking. Streckning av beinet og sånn. Så spatial awareness eller noe sånt, som bruke rommet.

Marit: Mhm! Det er interessant. Hva tror du hun mener når hun sier spatial awareness?

Sonia: Hun sier når vi gjør en ... Vi gjorde en dans i fjor: Da holdt vi sånn (viser). Da var det meningen at vi liksom skulle prøve å bruke rommet enda mer liksom. Ta det høyere. Litt sånn ... Sånn bare... Bruke det litt mer, sånn pah!

På spørsmålet om hva læreren sier de må tenke på, innleder hun med å si at de må tenke på strake bein og armens form. Deretter kommer hun inn på begrepet spatial awareness. Sonia viser både verbalt og kroppslig at hun har en forståelse for hva læreren mener med spatial awareness. Hun forteller at de måtte *bruke rommet* mer. I tillegg demonstrerer hun for meg ved å strekke overkroppen og armene mer ut i rommet. Også ansiktet hennes og blikket hennes åpnes på en måte. Jeg la også merke til lyden 'pah' som hun bruker for å få frem poenget med betydningen av spatial awareness. Hun finner ikke ord for å beskrive kvaliteten eller måten å beveges seg på, men illustrerer med en lyd for å formidle kvaliteten, en lyd som støttes av kroppsspråket. Sonia forteller altså både om en teknisk forståelse og en forståelse for bevegelseskvalitet, som læreren har formidlet.

Martha danser både klassisk ballett og moderne dans. Ifølge henne sier læreren hennes i moderne dans dette om bevegelseskvalitet:

Martha: Hun sier mer at vi skal liksom utrykke oss selv og vi skal leve dansen, og vi skal, gjøre liksom litt mer sånn, vi skal ikke bare stå der, vi skal ikke bare gjøre dansen vi skal liksom utrykke oss selv veldig, vi skal gjøre mye.

Her bruker Martha formuleringer som *utrykke oss veldig, leve dansen, ikke bare står der* eller *ikke bare gjøre dansen, og gjøre mye*. Dette kan tolkes som en forståelse for at

dansen krever noe mer enn teknikken og bevegelsene i seg selv. *Å leve dansen og å gjøre mye* kan tolkes som å skulle gå i ett med dansen og å la bevegelsen leve i kroppen.

Jentene viser forståelse for innholdet i timene og kan i tillegg sette ord på hva læreren vektlegger. Flere gir også uttrykk for å kunne vurdere hvordan andre danser. Da jeg spurte Isadora om hun pleide å se på danseforestillinger, svarte hun at hun pleide å se på tv-programmet «Skal vi danse»:

Marit: *Skal vi danse*. Hvordan ser du om de er flinke eller ikke?

Isadora: Eh det er når jeg, hvis man ikke har med ryggen så mye liksom, da er de litt stive, men så når, hvis det er ballett og hvis de har sånn liksom (viser) da ser jeg at de er ganske godt trent. Men så når de er litt sånn stive så er de kanskje ikke like godt trent som de andre.

Isadora snakker på et annet tidspunkt i intervjuet om hvordan hun kjenner på seg selv om ryggen er med eller ikke når hun danser. Her ser vi at hun vurderer andres ferdigheter ut i fra om de har med ryggen. Dette utsagnet kan være et tegn på forståelse for bevegelse i andre kropper, som er basert på erfaring fra egne bevegelser. Hun bruker også, slik vi har sett tidligere, adjektivet stivt for å karakterisere bevegelseskvalitet.

Sonia kan også si noe om hva hun legger merke til når hun ser på andre som danser og hvordan hun vurderer utførelsen av dansen:

Marit: Hva syns du om å se på dans, da?

Sonia: Jeg syns det er ganske utrolig hvor god de er blitt liksom og det er litt sånn jeg ser hvordan de klarer liksom å føle seg frie mens de danser. Og så andre ganger hvordan de tenker sånn «oh, jeg er nødt til å gjøre dette perfekt», liksom.

Marit: Ja, hvordan ser du forskjell på når du tror de tenker at de må gjøre det perfekt og når du tror at de føler seg fri? Hvordan ser du, eller kjenner du forskjellen?

Sonia: Hm, jeg både kjenner og ser det litt. For eksempel når du tenker sånn veldig, så blir det litt sånn de smiler ikke, de bare liksom prøver å gjøre dansen. Og så for eksempel på Nøtteknekkeren var det en som spilte etter disse årene hun bare «åh mmmm åh» smilte og bare «ah» hun kunne det og trengte ikke å tenke liksom. Det det så litt mer sånn friere ut. Ikke litt sånn «hmmmmh» ...

Marit: Litt sånn stivt eller?

Sonia: Ja.

Marit: Kunne du føle det eller bare så du det?

Sonia: Jeg både kjente det og følte det, for eksempel, jeg så hun spredte på en måte glad energi og de andre de var litt mer sånn, litt sånn nødt til å gjøre dansen bare sånn «oh». Jeg så, og jeg kjente jo også hvor konsentrerte de prøvde å være, men eh ja.

Sonia forteller hvordan hun kan vurdere om andre er dyktige eller ikke. Hun forteller at hun kan se om de føler seg frie eller om de tenker at de må gjøre det perfekt. Dette er

interessante ordvalg. Hun sier *føle seg fri og tenker at de må gjøre det perfekt*. Det å føle seg fri kan knyttes til det å la dansen og bevegelsene være i kroppen, mens det å tenke at de må gjøre det perfekt er knyttet til å tenke på bevegelsen som teknikk, som bevegelse mellom punkt og posisjoner. Sonia sier også at hun kunne *føle* at danseren kunne dansen. Hun *kjente* hvordan danserne konsentrerte seg. Det er interessant at hun forteller at hun både ser og kjenner det, og det kan virke som om hun bruker sin egen kunnskap og erfaring til å vurdere og oppleve andres dans og bevegelser.

Fortolkning

Jentenes fortellinger er uttrykk for kunnskap om dans og forståelse for spesifikke danseferdigheter. Denne kunnskapen rommer både forståelse for teknisk utførelse av bevegelsene, og innsikt i at det å danse har en dynamisk dimensjon ved seg som handler både om kvaliteten i bevegelsene og om innlevelse. Det jeg har funnet, kan også si noe om hva jentene husker av lærernes dansepedagogikk, om forholdet mellom vektlegging av danseteknikk og aspekter som handler om dynamikk, bevegelseskvalitet eller uttrykk. Hva som blir formidlet fra lærerne i dansetimen, er vanskelig å vite. Ikke alle jentene husker eller kan gjengi hva læreren sier at de skal tenke på i timene. Det er uansett rimelig å anta at det deltakerne her beskriver av innholdet i undervisningen, og deltakernes kunnskap om dans, er noe som direkte eller indirekte blir formidlet i undervisningen.

Det varierer hvorvidt deltakerne kan gjøre rede for hva lærerne sier de skal tenke på eller jobbe med. Det Trisha, Ruth og Ingrid forteller, vitner om at de i danseundervisningen blir vurdert på tekniske prestasjoner og på å unngå å gjøre feil. Fortellingene til Sonia og Martha om å *føle* dansen, *bruke* rommet, *leve* dansen og å *uttrykke seg* viser at de i lærer noe om kvalitativ utførelse av bevegelsene i tillegg til den tekniske utførelsen av dansen.

Annas fortelling om å gå i *ett med dansen* og å la *trinnene smelte sammen*, og å *ikke se, men høre og gjøre*, tyder på at hun erfarer at å bruke synssansen hindrer henne i å bruke den kinestetiske sansen for å finne flyten i dansebevegelsene. De uheldige konsekvensene ved ukritisk bruk av speil i danseundervisning er et etablert tema i danseforskning, spesielt konsekvenser knyttet til uoppnåelige kroppsideal og det å sammenligne seg med andre (O'Flynn et al., 2013). Det eksisterer en spenning mellom på den ene siden nytten speil har som et verktøy for å korrigere teknikk, og på den andre

siden ukritisk bruk av speil som hindrer danseren i å kinestetisk sanse bevegelsene sine (Radell et al., 2014; Purser, 2011). Det interessante her er at Anna forteller dette som noe hun tenker selv, som læreren ikke sier, hun kjenner forskjell på dansens kvalitet alt etter om hun kjenner bevegelsene eller om hun ser bevegelsene.

Ingrid, Isadora og Trisha sine fortellinger viser at de har en forståelse for hva som skiller de ulike dansestilartene fra hverandre. Vi ser at ordene de bruker for å beskrive denne forskjellen refererer til bevegelseskvalitet. Mens noen refererer til egen kropp, forteller andre også om hvordan de kan observere og vurdere andres dans og bevegelse. Mennesket kan ved hjelp av nevrologiske strukturer oppfatte og forstå andre menneskers bevegelser. Disse strukturene kalles speilnevroner (Moore & Yamamoto, 2011, s. 17). Graden av aktive speilnevroner avhenger av om man selv har erfaring med den aktiviteten man er vitne til. En danser vil ha mer aktive speilnevroner når hun ser på dans enn når hun ser på en aktivitet hun ikke har erfaring med. «Mirror neurons allow you to grasp the minds of others, not through conceptual reasoning, but by modelling their actions, intentions and emotions in the matrix of your own body mandala» (Moore & Yamamoto, 2011, s. 45). Når noen av jentene forteller at de både ser og kjenner hvordan andre danser, kan det være et uttrykk for at deres egne bevegelseserfaringer er sterke og integrerte og at de bruker nettopp disse erfaringene også til å vurdere andres bevegelser.

Noen av fortellingene vitner om et disiplinerende fokus. Relevant forskning og litteratur viser at scenisk danseundervisning er preget av autoritær og disiplinerende tradisjon. (Buckroyd, 2000, s. 96; Risner, 2014, s. 4). Disiplinering i danseundervisning er ikke udelt negativt. Wellard, Pickard og Baileys (2007) undersøkelse viser at danseelevne verdsetter den disiplinen de blir utsatt for. De adapterer disiplinen danselæreren utøver, overfører den til seg selv og bruker den som et verktøy for å utfordre seg selv til å trene bedre og hardere. Det kan virke som om at jentene i mitt prosjektet også utøver positiv selvdisciplin for å utfordre seg selv og å øve målrettet.

Jeg viser hva jeg kan

Det er vanlig praksis at elevene opptre på forestillinger i løpet av et semester. Da fremfører de gjerne en koreografi som pedagogen har laget. Under følger fortellinger om hvordan jentene opplever å opptre med dans. Deretter presenterer jeg fortellinger om hva jentene tenker om å vise seg frem i undervisningen for medelevene i gruppen, for læreren eller overfor seg selv.

Ingrid forteller om hva hun tenker om å opptre:

Marit: Hva er det som er gøy med å opptre for publikum?

Ingrid: (...) det er veldig gøy å få applaus og å se at folk liker det du har gjort. Og at de syns det var veldig fint. Og så liker jeg når jeg kommer for eksempel hjem og mamma og pappa sier «åh, det var så fint, og du var veldig flink» også. Men jeg liker jo kostymer og liksom å bare danse fordi jeg liker det.

Ingrid liker å opptre. Selv om hun mener at noen av dansene læreren har laget kunne vært annerledes, kan hun ikke trekke seg fra å opptre, for da ødelegger hun det gøye. Ingrid trekker frem applausen, å oppleve at folk liker det hun har gjort og å få ros fra foreldrene sine når hun kommer hjem, som grunner til at hun liker å opptre. Slik jeg tolker dette kan det Ingrid forteller også knyttes til mestring og å få bekreftelse på hva hun kan.

Martha forteller om hvorfor hun liker å opptre og om hvordan hun øver hjemme:

Marit: Hva syns du om å opptre?

Martha: Jeg syns det er gøy, for i fjor så var jeg en av hovedrollene, det var ganske gøy fordi jeg følte at jeg hadde litt mer, at jeg var litt eldre enn de andre, de som var helt nye, jeg følte meg litt bedre enn alle andre egentlig (ler).

Marit: Ja, hva slags rolle var det da.

Martha: Jeg var dronning.

Marit: Oi, ja det høres fint ut. Og hva er det som er gøy med å opptre?

Martha: Det er det at, det er folk som kommer og ser på. (...) Når vi opptre så er vi sånn, jeg føler at alle sammen er og ser på meg og det er gøy når folk ser der.
(...)

Marit: Hva er det beste med å opptre?

Martha: Det er at du kan vise deg fram. Spesielt når man har litt viktige roller, når man står helt fremst så er det litt gøy å så vise hvor god du er.

Marit: Hva er du flinkest til i dansing?

Martha: Jeg vet ikke helt, men jeg tror det at jeg jobber, øver mye. Selv om det er mye lekser når jeg kommer hjem igjen så går det fint, jeg øver litt om kvelden.

Marit: Når du øver, hva øver du på?

Martha: Øvelser. Akkurat nå så kan jeg egentlig alle dansene som vi skal ha, så jeg øver mest på de vanskeligste øvelsene.

Martha forteller her at hun liker å opptre. Å være eldre enn de andre og å få en fremtredende rolle gjorde at hun følte seg dyktig. Hun liker at folk kommer for å se på henne og at man kan vise seg frem og vise hvor god man er. Martha forteller også at det

hun tror hun er flinke til å jobbe hardt. Hun uttrykker at utholdenhet er et ideal. Det å vise for andre hva hun kan og å selv vite at hun jobber målrettet er viktig for henne.

Ruth forteller også om hvordan hun opplever og tenker om å opptre:

Ruth: Jeg er jo egentlig ganske sjenert, det er jo foran, men hvis det bare er to og to så blir jeg ikke så veldig sjenert, for da hører jeg ingen andre. Eh jeg syns det faktisk er ganske gøy.

Marit: Å opptre? (...) Med dans eller piano eller begge deler?

Ruth: Jeg syns det er flaut å opptre med piano.

Marit: Men med dans syns du det er gøy?

Ruth: Ja.

Marit: Glemmer du å være sjenert da eller hva er det som skjer da?

Ruth: Ja, da vi gjør det jo bare, for jeg tenker jo ikke at de kommer til å le av meg.

Marit: Føler du deg annerledes når du står på scenen, enn når du er i skolegården eller andre steder?

Ruth: Ja, fordi at det er jo ikke så mye sånn tøysing på balletten, da. Så, og det er jo mye mer tøysing på skolegården så jeg føler meg litt mer sånn ordentlig.

Marit: Mer ordentlig?

Ruth: Ja.

Marit: I timene eller når du opptrer?

Ruth: Opptrer.

Ruth forteller flere ganger at hun egentlig er ganske sjenert og at hun ikke liker å opptre med pianospill, fordi det er flaut. Men når det kommer til dansing syns hun at det er gøy å opptre, og tenker ikke på at noen kan le av henne. På dansetreningen er stemningen mer seriøs enn ellers. Når hun opptrer føler hun seg mer moden. Ruth forteller også at hun turte å bidra med innspill i kreative oppgaver, selv om dette var noe hun egentlig kvitte seg for. Hun trosser sjenansen og tør å vise hva hun kan. Ruth inntar med andre ord nye roller i danseundervisningen og danseforestillingene.

Ruth forteller at hun liker godt å gjøre kicks, fordi hun er ganske myk og da får hun vist seg frem. (Når man er myk får man til å sparke høyt, noe som er et ideal i dans.)

Marit: Hva er det som er gøy med å vise seg frem?

Ruth: Fordi at da kan, du blir jo bedre og bedre. Så liker jeg, fordi, jeg vil liksom ikke være den dårligste, (...) jeg har lyst til å bli bedre og bedre liksom.

Ved å vise hvor høyt hun kan sparke, og samtidig vise hvor fleksibel hun er, kan Ruth hevde seg, men hun legger også til at øving fører til at hun blir bedre. Dette kan forstås som om at hun opplever mestring både kroppslig og sosialt.

Før selve intervjuet med Anna startet, kom hun inn i dansestudioet og satte seg ned for å tøy. Jeg fikk inntrykk av at hun ville vise meg både hvor godt hun liker å tøy og hvor myk og bevegelig hun var. Jeg ble nysgjerrig på hva hun likte ved å tøy:

Anna: Jeg vet ikke. Jeg bare føler meg litt sprekere hver gang jeg tøyer.

Marit: Du føler deg litt sprekere hver gang du tøyer.

Anna: Og så syns jeg det er litt gøy.

Marit: Føler du deg sprek mens du tøyer?

Anna: Litt? Men noen ganger, når jeg gjør sånn, med bena rett frem, så klarer jeg å nå hodet rett ned i knærne, og noen ganger klarer jeg det ikke i det hele tatt.

Marit: Men hva mener du når du sier at du føler deg sprekere? Hvordan sprekere?

Anna: Liksom at jeg klarer litt mer. Kommer litt lenger ned i tøyingene.

Marit: Men er det godt eller er det vondt? Hvordan vil du forklare følelsen i kroppen når du tøyer?

Anna: Det gjør kanskje litt vondt, men ikke sånn veldig vondt. Og uansett, selv om det gjør litt vondt, så syns jeg fortsatt at det er gøy.

Marit: Hva er det som er gøy?

Anna: Ehm, at jeg kan liksom prøve å bli sprekere, og komme lenger ned i tøyingene og spagatene, sånn at jeg klarer bedre øvelsene neste time på balletten. Vi tar noen ganger høye spark. Da trenger vi å være sprek, og så hopper vi og da trenger vi å være sterk for å hoppe høyt. Og i slutten av timen så tøyer vi jo og da er det gøy å være den sprekeste. (Ler litt) (...) Jeg er en av de sprekeste på mandagene. Men bare en av de.

Marit: Ok. Når du sier en av de sprekeste, mener du da en av de mykeste?

Anna: Ja, liksom som når lengst ned i spagaten, og lengst ned i tøyingene og sånn.

Anna bruker ordet sprek gjentatte ganger gjennom hele intervjuet og jeg prøvde å få tak på hva hun mente med det. Hun bruker ordet sprek både som uttrykk for en ferdighet og en tilstand. Hun forteller at hun føler seg sprekere hver gang hun tøyer og at det å være sprek er noe man må være for å klare de ulike øvelsene. Hun jobber også målbevisst, på tross av smerten, for bokstavelig talt å tøy sine egne grenser, og hun beskriver en spenning knyttet til hvor langt ned i tøyingen hun kommer. Det fremstår som en viktig motivasjon og drivkraft for Anna å vise både for seg selv og andre at hun er dyktig og at hun behersker kroppen sin.

Sonia og jeg snakker om hva som er favorittøvelsene hennes da hun forteller om hvorfor hun liker plier-øvelsen så godt:

Marit: (...) På andre plass, da, hva er nest gøyest?

Sonia: Det er plier. Fordi da må jeg konsentrere meg så mye.

Marit: Ja. Hva er det du konsentrere deg om da?

Sonia: Nei, fordi det er så mye jeg gjør feil på plier (ler litt). Jeg er liksom nødt til å, det som er vanskeligst, det er jo egentlig det gøyeste, jeg må liksom konsentrere meg veldig mye. Om hva jeg gjør feil og ikke gjør feil.

Her forteller Sonia at hun liker plier-øvelsen så godt fordi det krever konsentrasjon, og at det å konsentrere seg om å gjøre øvelsen riktig er det som er gøy. Dette tolker jeg som et behov for å få utfordringer og å ha noe å strekke seg etter. Videre beskriver Sonia hva hun tenker om forskjellen mellom dans og håndball eller volleyball, som hun også holder på med:

Marit: Ok. Hvis du skulle sammenligne håndball eller volleyball med dans, er det noe som er likt?

Sonia: Hm, det som er likt er egentlig, håndball så er jo det konkurranse og det er det jo i volleyball også. I dans er det liksom som en konkurranse mot deg selv.
(...) Fordi liksom du må alltid prøve å få, gjøre ditt beste.

Sonia ser på det å trene dans som en konkurranse mot seg selv hvor man alltid må prøve å gjøre sitt beste. Dette utsagnet forteller noe om en innstilling til det å danse hvor det å mestre og å stadig bli bedre er en drivkraft og motivasjon. Sonia forteller også om hvordan hun forbereder seg til danseundervisningen på onsdager:

Marit: Gleder du deg til å gå på dans eller er det bare sånn «jaja, i dag skal jeg på dans».

Sonia: Det er av og til jeg gleder meg, for eksempel på onsdager så gleder jeg meg til å gå på dans for da skal jeg ha to treninger og da blir jeg litt sånn «oh, i dag må jeg være sterk liksom». Da gleder jeg meg til å gå på dans.

Ordvalget til Sonia er interessant. Hun sier at hun må være *sterk* på onsdager for å klare to dansetimer etter hverandre. Dette kan forstås som en forventning om å mestre utfordringene som møter henne i undervisningen, og at det å mestre er knyttet til det å være både fysisk og mentalt sterk.

Isadora og Ruth forteller om hvordan de opplever at andre ser på dans:

Marit: (...) Ok, du sa at det er gøy å lære nye danser, og så blir man sterk.

Isadora: Ja, veldig.

Marit: Liker du å være sterk?

Isadora: Ja. Men guttene sier alltid at det er sånn jentete og at man ikke blir sterk i hele tatt, og at det bare er sånn teit.

Marit: Ok. Men du vet ...

Isadora: Ja, ja!

Marit: At man blir sterk.

Isadora: Veldig.

Ruth: Ja, det er mange gutter i klassen som tror at det ikke er en ordentlig sport engang, at det er sånn skikkelig enkelt. De tar jo helt feil for jeg tror ikke de hadde klart noe.

Marit: Nei, det kan godt hende. Og hva er det som er litt sportsaktig med ... Jeg vet jo, men jeg vil gjerne høre hva du tenker om det. Hva med ballett er det som er litt sports?

Ruth: Man blir jo sterk hvis man gjør styrke og man blir jo myk (ler)

Både Isadora og Ruth forteller at guttene (i klassen) sier at det å danse er *jentete, teit*, og *enkelt*. Men begge gir også uttrykk for at de vet at det ikke er slik og at man blir både sterk og myk av å danse. Ruth tror heller ikke at guttene hadde klart noe av det de gjør på dansingen. Det kan se ut som om de omformer de negative holdningene fra omgivelsene til en indre overbevisning om at det de holder på med er betydningsfullt. Utsagnene viser også at de har en bevissthet om at dette er en aktivitet som de faktisk behersker. Klassisk ballett er vanskelig og krevende, men de mestrer det og de føler seg sterke. Kontrasten som skapes mellom dem «utenfor» som ikke forstår hvilke ferdigheter som kreves, og deres egne erfaringer med hardt arbeid er et narrativt virkemiddel som understreker jentenes overbevisning i aktiviteten de investerer i.

Fortolkning

I dansetimene og gjennom forestillinger kan jentene vise for andre hva de kan. Det fremstår som viktig være myk, sterk, å kunne innta andre roller og å være utholdende. Flere av deltakerne forteller om et konkurranseaspekt ved dansen. Dette kommer til uttrykk både i fortellinger om å sammenligne seg med hverandre i dansetimene og i historier om å få tildelt roller i forbindelse med forestillinger. Disse beskrivelsene kan tolkes som en motivasjon for å lære og om å mestre nye utfordringer. Jentenes fortellinger viser at det å bli sett og å få bekreftelse på det de behersker er viktig.

Ved å oppdage egenbevegelsen oppdager man seg selv som levende og hva man er i stand til å gjøre (Sheets-Johnstone, 2011, s. 116-117). Jentene oppdager ikke bare at de

beveger seg, men de oppdager også at de behersker det og at de kan få anerkjennelse fra andre for det de kan. Dette kan fortelle oss at det jentene forteller om å mestre dansen, på et grunnleggende plan handler om at de opplever å beherske og mestre seg selv. De oppdager hva de er i stand til, og de råder over seg selv. Dette samsvarer med det O'Flynn et al. (2013, s. 134) fant om hvordan unge danseelever knyttet det å være sterk, beherske kroppene sine og lære nye steg, til gleden ved å danse. I den nevnte undersøkelsen kom det derimot også frem at det som var fraværende i samtalen med jentene, var fortellinger om å like å bli sett, å bli beundret og å være stjerne i showet. Artikkelforfatterne stilte spørsmål ved om det kunne være fordi en slik måte å snakke om seg selv på ble sett som ufeminin og upassende, fra jentenes perspektiv. Dette skiller seg fra det jeg har funnet, hvor slike fortellinger var eksplisitte. Jentenes fortellinger om viktigheten av å vise for seg selv, læreren og andre hva de kan, står i kontrast til det jentene forteller at andre forbinder med dans, nemlig at det er jentete, teit og enkelt. Wellard et al. (2007, s. 89) har også funnet at danseelever trosser manglende anerkjennelse fra jevnaldrende, da de positive sidene ved å danse fremstår som viktigere enn anerkjennelsen.

Bevegelseskvalitet

I tråd med oppgavens problemstilling og teoretiske perspektiv var jeg nysgjerrig på hvilke sanseerfaringer deltakerne kunne fortelle om og hvordan de satte ord på disse erfaringene. Først i denne analysedelen presenterer jeg fortellinger om favorittøvelser med begrunnelser for øvelsenes popularitet. I andre del handler det om de unge dansernes beskrivelser av hvordan de sanser dansens bevegelser.

Favorittøvelser

Alle deltakerne har noen dansesteg de liker bedre å utføre enn andre steg. Martha forteller at piruetter er favoritten fordi hun elsker farten. Ruth liker høye spark fordi hun da får vise til andre hvor myk og fleksibel hun er. Ingrid oppgir en øvelse som heter step-kick som sin favorittøvelse. Hun viser hvordan den gjøres mens vi snakker, og da kommer det frem at øvelsen også inneholder hopp.

Marit: Har du en favoritt-øvelse?

Ingrid: Hm, kanskje step-kick.

Marit: Step-kick. Kan du vise?

Ingrid: Ja. (Viser). Sånn og sånn. Og så og så sånn og så hoppsa sa, og så fortsetter det.

Marit: Over hele gulvet.

Ingrid: Ja.

Marit: Ja, hva er det som er gøy eller bra, eller som du liker med step-kick?

Ingrid: Jeg liker å ta beinet opp i været, sånn.

Det Ingrid liker med denne øvelsen, er å sparke beinet høyt. Ingrid forteller i forlengelse av dette at hun hjemme ofte sitter med beinet opp eller sparker beinet opp i været når hun ser på tv eller kjeder seg. Hun synes det er gøy å få foten opp når hun har øvd på det en stund, og det føles også bra.

Anna er i likhet med Ingrid også glad i hopp:

Marit: Har du en favorittøvelse?

Anna: Av vanlige øvelser så liker jeg veldig godt hopp. Fordi vi har ganske rask musikk, og jeg er en av de eneste som klarer de så raskt, men jeg klarer ikke å hoppe så veldig høyt, så det øver jeg ganske mye på hjemme. Å hoppe høyt nok.

(...)

Marit: Er det fordi du er en av de som får det best til eller fordi hopp føles på en spesiell måte?

Anna: Ehm, hopp, det er liksom ikke for vanskelig, men ikke for lett heller.

I hoppeøvelsene opplever Anna både mestring og å ha noe å strekke seg etter.

Trisha liker også veldig godt å hoppe og forklarer hvorfor:

Trisha: Eh fordi at når vi går så bare går vi liksom. Og jeg syns det er gøyere når vi kan hoppe og når liksom ...

Marit: Hvordan føles det i kroppen, forskjellen på å gå og når du hopper?

Trisha: Jeg føler meg mer fri når jeg hopper enn når jeg går, fordi når vi går så føles det som om vi bare går helt vanlig, bortsett fra at det skal se penere ut enn når vi går sånn vi går når vi går til vanlig.

Trisha forteller her at hun syns det er gøyere å hoppe enn å bare gå helt vanlig. Hun forteller også at hun føler seg fri når hun gjør det. I tillegg sier hun noe om å *ha det litt mer*. Sett i lys av det hun sier om å føle seg fri og å ha det gøy tolker jeg det å *ha det litt mer* som et uttrykk for en bestemt følelse hun får når hun hopper, og at denne følelsen skiller seg fra følelsen hun får når hun beveger seg på andre mer vanlige måter.

Under kan vi se hvordan Sonia beskriver favorittøvelsen sin og hva hun liker ved den:

Sonia: Jeg liker å hoppe. Veldig godt.

Marit: Alle typer hopp? Eller noen spesiell type hopp?

Sonia: Nei, jeg bare liker den vi holder på med. Jeg vet ikke, det er alle typer hopp.

Marit: Kan du si hva ved hopp det er det du liker?

Sonia: Jeg liksom flyr, bare åæøh badudet liksom.

Sonia er tydelig på at hun liker alle typer hopp veldig godt. Hun forteller at det føles som om hun flyr. Hun bruker lyden 'åæøh badudet' for å beskrive følelsen ytterligere. I tillegg gestikulerer hun med armene på en måte som understreker følelsen hun prøver å beskrive, følelsen av å fly. Slik jeg ser det, fremstod rytmen i 'åæøh badudet' og rytmen i armgestikuleringen som en måte å gjengi opplevelsen av å gjøre hoppene, og den bevegelseskvaliteten som hopp har.

Fortolkning

Jentene har ulike begrunnelser for hvorfor de ulike øvelsene er favoritter. En side av meningsinnholdet peker tilbake til tematikken i forrige del, om å få bekreftelse på å beherske kroppen sin. En annen dimensjon berører typen bevegelse, og leder oss over til en utforsking av bevegelseskvalitet. Piruetter, høye spark og hopp har en bestemt bevegelseskvalitet ved seg som jentene opplever. Det er interessant å se på hva slags steg hopp er og hva man kan oppleve ved å gjøre hoppeøvelser. Sonias og Trishas fortellinger kan tolkes som beskrivelser av en tilstand. Det å være fri og å føle at man flyr når man hopper gir en fornemmelse av at tyngdekraften opphører. Ingrid's favorittøvelse inneholder både hopp og kick. Selv om hun trekker frem kick-delen av øvelsen, er det interessant å registrere at den øvelsen inneholder to komponenter som begge er fysisk utfordrende.

Uavhengig av deltakernes beskrivelser av hvorfor de liker disse øvelsene er det interessant å se nærmere på hva som er fellesnevneren for bevegelsene. Det øvelsene har til felles, er at de er fysisk og teknisk krevende. Piruetter, kicks og hopp er øvelser som på ulike måter utfordrer balansen og tyngdekraften og som krever presisjon og store fysiske utslag. De krever med andre ord en involvering av hele kroppen. Disse bevegelsene har også en unik iboende dynamikk som består av ulike bevegelseskvaliteter. Bevegelseskvalitetene oppstår i og av selve bevegelsen (Sheets-Johnstone, 2011, s. 124). Når jentene hopper, gjør piruetter og kicks, skaper de også de iboende bevegelseskvalitetene, samtidig som de erfarer dem. Det er rimelig å tro at disse bevegelsene, med tilhørende dynamikk, gir jentene en unik opplevelse av seg selv i bevegelse. Hvis vi trekker en linje fra forrige deltema, «Jeg viser hva jeg kan», ser vi at jentene ved å gjøre disse bevegelsene ikke bare erfarer en unik dynamikk som

involverer hele kroppen, de oppdager også at de *kan*, de *behersker* og er *agenter* for og i sin egen kropp.

Risner (2014, s. 4) skriver at danseundervisning kan gi unge jenter rom for kreativ utfoldelse og mestring, men at undervisningsformen samtidig kan gjøre jentene passive og ettergivende. Jentenes fortellinger om å vise hva de kan og hvilke øvelser de liker best, står i kontrast til dette. Annen forskning (O’Flynn et al., 2013, s. 134) viser at også det å gjøre fysisk krevende øvelser som involverer hele kroppen, trekkes frem som dimensjoner ved dansen som danseelever liker.

Slik føles bevegelsene

I denne delen har jeg organisert deltakernes beskrivelser av ulike sanserfaringer for å utforske de dansende jentenes artikuleringer av den kinestetiske sanserfaringen. Sanserfaringene kommer til uttrykk på flere måter.

Trisha forteller om en kroppslig fornemmelse i form av muskelspenninger.

Marit: Kan du kjenne det i kroppen når du gjør det riktig?

Trisha: På en måte? Ja, fordi du føler, hvis du skal ta foten sånn, sant, (viser) så føler du at det gjør vondt her og da har du den riktig, fordi at det gjør ofte litt vondt i noen muskler når du gjør en øvelse. Det er fordi du tøyser musklene, at de blir sterkere og da kan du finne ut om du gjør det riktig eller ikke.

Marit: Ok, så betyr det at hvis du kjenner det på den eller den måten i kroppen så vet du om det er rett eller feil?

Trisha: Mhm. Men det skal ikke gjøre sånn veldig vondt, men du skal kjenne det. Men det må ikke gjøre alt for vondt, for hvis det gjør alt for vondt så kan det hende at du har gjort noe feil, at du har tøyd den for mye eller noe sånn.

Hun beskriver og demonstrerer hvordan hun kan kjenne i kroppen om hun gjør øvelsene riktig, og hvordan hun vurderer dette ut ifra graden av muskelspenning. Det er også et aspekt av smerte knyttet til vurderingen, som i at graden av smerte kan indikere hvor mye eller lite hun skal stramme musklene for å gjøre det riktig. Dette kan forstås som at Trisha foretar en nyansert vurdering av muskelspenningen i kroppen sin for å gjøre teknikken riktig når hun danser.

Under kan vi se hvordan Trisha beskriver følelsen av å gjøre hopp og step-kick.

Trisha: Når jeg hopper så føler jeg mer fri fordi at jeg får være i luften i stedet for å stå på bakken hele tiden og da føles det som om jeg flyr i stedet for at jeg bare går helt vanlig. Det er akkurat som å fly. Føler meg som en fugl.

Marit: Er det andre bevegelser enn hopp hvor du får den samme følelsen eller en følelse som minner om?

Trisha: Det er en øvelse som heter step-kick. (...) (Trisha viser.)

Marit: Får du den samme følelsen der?

Trisha: Ja.

Marit: Kan du forklare hvordan den føles?

Trisha: Det føles ganske likt egentlig. Fordi jeg går og så kommer den ene foten opp og så går den og så kommer den foten og opp og da er det litt sånn da får de puste på en måte.

Marit: Mhm. Er det fordi de får luft på seg eller fordi du strekker deg ut eller?

Trisha: Begge deler fordi det er akkurat som når jeg hopper, for da kommer føttene opp av bakken og til vanlig så bare går jeg, går og står jeg, men de kommer ikke særlig mye opp av bakken, og når jeg da gjør sånn så får de puste, ja...

Trisha føler seg fri, hun føler at hun flyr og føler seg som en fugl når hun hopper. Hun forteller videre at step-kick-trinnene gir samme opplevelse, da kommer benet opp i luften og benet får puste. Trishas ordvalg i beskrivelsen av sanseerfaringen er interessant fordi de poengterer kontrasten mellom bevegelseskvaliteten når man beveger seg vanlig og når man hopper og danser.

Ingrid forklarer hvorfor hun liker så godt oppvarmingsøvelsen i jazzdans og hvordan det kjennes i kroppen før og etter hun har gjort øvelsen:

Ingrid: Jeg liker oppvarmingen fordi liksom vi på en måte tøyer og varmer opp nesten hvert eneste ledd i hele kroppen, for vi gjør sånn og sånn (viser) og ja, den liker jeg, men vi har ikke gjort den på lenge siden vi øver på jazzdansen nå da, juleforestillingen.
(...) Jeg liker å tøy ut hvert ledd, på en måte, fordi det kan være du er litt sliten etter for eksempel nivå fire som er liksom det vanskeligste nivået, så det er litt sånn deilig å bare på en måte bli litt sånn løs og ikke være sånn veldig presis hele tiden [som] på balletten.

Ingrid forteller her at kroppen kjennes annerledes etter hun har gjort oppvarmingsøvelsen i jazzdans enn før hun gjør den. Før hun gjør øvelsen er hun gjerne litt sliten, men etter å ha gjort øvelsen, hvor hun får tøyd ut hvert ledd i hele kroppen, føler hun seg løs og ikke så presis. Det å bli *løs* og *ikke presis* i kroppen kan tolkes som en tilstand hun ønsker å være i. Dette sier meg at Ingrid er bevisst på hvordan hun opplever kroppen sin, og hvordan bevegelsene i oppvarmingsøvelsen virker på kroppen.

Isadora forteller også om hvordan hun kan kjenne på kroppen om hun kan dansen bra eller ikke:

Marit: Ok, for du sa jo at du ser på de på tv, så ser du om de er litt sånn stiv eller om de har med seg ryggen. Kjenner du forskjell i din rygg, kan du kjenne når du har ryggen med og når du ikke har ryggen med?

Isadora: Eh, når jeg ikke har ryggen med så føler jeg ... Når jeg ikke kan danser så føler jeg at ryggen ikke er så veldig godt med. Når jeg kan dansene veldig bra så føler jeg at da er ryggen veldig mye med.

Isadora forteller først at hun kan se på andre dansere om de har ryggen med seg eller ikke. Ut fra beskrivelsen og måten hun gestikulerer på forstår jeg det å *ha ryggen med seg* som en måte å forklare at det er bevegelse i ryggspylen i motsetning til å holde ryggen avstivet. Hun kan også kjenne det på seg selv om hun har ryggen med eller ikke, og at det blir et signal om hvorvidt hun klarer dansen godt eller ikke. Dette viser at Isadora knytter en kroppslig fornemmelse eller sanseerfaring til en vurdering av egen prestasjon eller til opplevelsen av dansen i sin helhet.

Isadora beskriver hvordan det føles når hun jobber med kroppsholdningen sin for å stå strakt. Hun bruker ulike bilder på hvordan hun visualiserer for å få det til:

Isadora: (...) Men når jeg for eksempel skal kjenne taket med toppen av hodet så mener hun at man skal stå liksom helt strak og da føler jeg at da kommer jeg ikke lenger opp. Og da føler jeg at hodet mitt treffer taket.

Marit: Ja, så da føler du at du kommer så langt opp som du klarer?

Isadora: Ja.

Marit: Kjenner du det da i hodet eller kjenner du det i hele kroppen da at du blir litt sånn ekstra lang? Og strak?

Isadora: Eh jeg kjenner det litt i hodet.

Marit: Hvordan kjenner du om magen og ryggen kysser da?

Isadora: Hvis jeg har de sånn passe mot hverandre. Sånn, sånn helt strak fordi Emilie ser om jeg har rygg og, eller om de er nok, eh sånn, at de kysser, på en måte nok. At hvis man har liksom skikkelig tett inntil da får man veldig vondt og hvis man gjør veldig sånn, utover, da får man også veldig vondt, men når man gjør som Emilie sier så, hvis vi greier det, så gjør det ikke like vondt som for eksempel det hvis noen tror at vi må være helt syltynn.

Isadora forteller at hun kan kjenne at hun kommer så langt opp mot taket som hun klarer. Bildet av magen og ryggen som kysser hverandre bruker hun som en måte å finne den riktige kroppsholdningen på, en form for visualisering for å skape en strak kroppsholdning og stabil overkropp. Isadora bruker også fornemmelse av smerte for å vurdere om hun gjør øvelsen riktig eller ikke. Under ser vi at Isadora også har andre sanser åpne når hun danser:

Marit: Tenker du av og til på hvordan det kjennes i kroppen når du gjør hopp eller den hvor du bøyer og bøyer og går rundt?

Isadora: Ja, noen ganger. Når jeg gjør hopp så er det veldig deilig fordi jeg får sånn luft, og så når jeg hopper så føler jeg at jeg kan veldig godt de posisjonene jeg skal lande i.

Marit: Ja. Og da får du det til?

Isadora: Ja.

Marit: Men du sa at det føltes som at det kommer luft.

Isadora: Ja.

Marit: Kan du fortelle mer om det?

Isadora: Eh, luften, når jeg hopper så kommer det masse sånn luft opp også, fordi at jeg blir veldig svett og varm av det, og så når det kommer luft så blir jeg på en måte mye slappere på en måte, eller ikke sånn slapp, sånn, men liksom at jeg ikke er så veldig varm.

Marit: At du blir litt nedkjølt av luften?

Isadora: Ja, men jeg blir veldig sliten og, av den dansen.

Isadora forteller også at hun blir varm av dansingen. Både temperaturforandringer og den svalende fornemmelsen av luft mot huden når hun danser forteller oss at sansefølelser er sentrale i den totale opplevelsen av å bevege seg.

Sonia forteller at læreren har snakket om spatial awareness. Det ville jeg gjerne høre mer om:

Marit: Ja. Er det noe spesielt Emilie pleier å si at man må tenke på eller gjøre ekstra bra?

Sonia: Ja, hun sier at vi er nødt til å tenke veldig på formen av armen. Og strekking av beinet og sånn. Så spatial awareness eller noe sånt, som bruke rommet.

Marit: Mhm! Det er interessant. Hva tror du hun mener når hun sier spatial awareness?

Sonia: Vi gjorde en dans i fjor: Da holdt vi sånn. Da var det meningen at vi liksom skulle prøve å bruke rommet enda mer liksom. Ta det høyere. Litt sånn ... Bruke det litt mer, sånn pah!

Marit: Pah! Kjenner du forskjell på når du står litt sånn som du viste først og på når du ... Hvordan kjenner du forskjell i kroppen?

Sonia: Jeg føler at den er det litt sånn kjedelig, men når jeg tenker på å bruke rommet er det litt mer som litt mer sånn Aah!

Marit: Ok. Hvis du skulle brukt et ord på Aah hvilket ord ville du brukt da?

Sonia: Ehm... Kanskje ... Jeg vet ikke. Aah er på en måte ordet!

Sonia forteller her at elevene får beskjed om å tenke på spatial awareness, som de har lært betyr å bruke rommet. Sonia forklarer med både ord, lyder, gester og mimikk om hvordan de skulle bruke armene. De skulle *ta det høyere*. Hun bruker det lydmalende ordet 'pah' for å beskrive hvordan hun må bruke rommet. Måten hun strakte armene opp og hadde en tydelig retning utover sammen med lyden Pah indikerer at Sonia hadde en forståelse for hvordan hun måtte strekke seg utover for å bruke rommet når hun danset. Hun bruker også lyden 'aah' for å beskrive hvordan det føles i kroppen når hun bruker rommet, akkompagnert av et tydelig kroppsspråk og mimikk som forsterker

denne beskrivelsen. Sonia er bevisst den kroppslige erfaringen dette gir, og hvilken dynamikk det å bruke rommet har. Hun forstår at man i stedet for å bare holde armen i en statisk posisjon, skal ha en retning i rommet og at kroppen er *i bevegelse* i motsetning til at kroppen er i en statisk posisjon. Sonia forteller også at hun kan *kjenne* forskjell på det å bruke rommet og å ikke gjøre det.

Martha sammenligner moderne dans med klassisk ballet og legger vekt på kontrastene:

Martha: Ja, for i ballett så er det veldig stivt mens der er det litt sånn du skal ikke være veldig stiv du skal være veldig løs så du skal ikke egentlig stramme ryggen eller noe sånn.

Marit: Mhm løs. Ja, tenker du på noe spesielt annet enn ryggen og halsen når du danser?

Martha: Ehm, i moderne så er det litt mer sånn at jeg må passe på at jeg ikke strammer ryggen og sånn fordi at det er ikke noe vi egentlig skal for vi skal egentlig, hun modernelæreren min hun sa at i klassisk så gjemmer vi på en måte litt oss selv fordi vi strammer ryggen og sånn, mens i moderne så bare skal vi vise alt. Ehm, mens i balletten så skal vi stramme ryggen, trekke inn magen og ha lang hals og sånn og så er det veldig mye sånn pirking, hvis du har det veldig bra, så er det fortsatt noen små detaljer.

Martha forteller her at man i klassisk ballett skal stramme ryggen, trekke inn magen og ha lang hals, mens i moderne dans skal man være løs og ikke stramme ryggen, og hun viser at hun kjenner denne forskjellen i kroppen. Martha forteller meg også om hva hun synes er spesielt med å danse:

Martha: At det er noe annet for at det er ikke så veldig mange som danser, ikke på skolen min i alle fall, men at det er veldig gøy og at det er noe annet enn bare sport og fotball og sånn. Det er liksom fordi at (...) når du går på fotball så du løper kjempelangt etter å fange en ball og så bare skyter du den vekk igjen rett etterpå, mens i dans er det litt sånn, du har noe inni deg hele tiden. Så du på en måte, så det er ett eller annet som gjør at du må holde på det.

Marit: Kan du forklare mer om akkurat det, at du må holde på det.

Martha: For eksempel når vi danser så er det noe med at vi, på starten så er ikke vi så veldig fokusert men vi blir fokusert så er det akkurat som vi må holde på det, at, at vi må være veldig fokusert hele tiden.

Martha bruker formuleringen *å ha noe inni seg hele tiden* i et forsøk på å karakterisere dans. Hun forteller at det er noe de må *holde på* og som har med det å være fokusert å gjøre. Dette *noe* kan tolkes som et uttrykk for kinestetisk sansing, som handler om dynamikken de ulike bevegelseskvalitetene skaper, og hvordan dette oppleves. Det kan virke som at Martha engasjerer hele seg i bevegelsene og dermed får en følelse av å bli oppslukt av og i dansen. Når hun forteller om å være fokusert og at de må fortsette å holde på det, tolker jeg det som et uttrykk for en tilstand; *å være i dansen* og *la bevegelsene være i kroppen*.

Fortolkning

Deltakerne evner å sette ord på kroppslige fornemmelser og sansninger de erfarer i danseundervisningen. Noen av fortellingene handler ikke nødvendigvis om bevegelse, men heller om posisjoner. Det er likevel interessant å se hvordan de bruker fornemmelser og kinestetisk sansing til å justere teknikken, slik Isadora beskriver hvordan magen og ryggen kysser, Trisha kjenner muskelstramning i låret, Sonia bruker rommet og Martha kjenner om ryggen er stiv eller ikke. I tillegg til fornemmelse for posisjoner, bevegelser og muskelspenninger har vi også sett at Isadora fornemmer temperaturforandringer. Ingrid's fortelling viser at hun opplever en merkbar endring i kroppen når hun varmer opp. Vi ser også at jentene bruker metaforer eller lydhermende ord for å beskrive det de opplever. Dette var spesielt iøynefallende i Marthas fortelling om å *ha noe med seg* som de måtte *holde på noe* og i Sonias bruk av lyd som støtte for kroppsspråket for å beskrive hvordan det følte å bruke rommet.

Potter (2008, s. 452) fant at dansere bruker den kinestetiske sansen til å registrere endring og kroppslig fremgang og til å vurdere teknikken sin. Hun trekker dessuten inn temperaturfornemmelser i relasjon til kinestetisk sansing. Hun skriver at livskraft og vitalitet er knyttet til høy kroppstemperatur og økt blodsirkulasjon, hvilket er en stor del av danseres hverdag; hver dag varmer de opp, kjenner endringene i kroppstemperatur, svetter, for å så bli nedkjølt igjen (Potter, 2008, s. 456). I lys av dette perspektivet kan vi anta at Ingrid's fortelling om å kjenne endringen i kroppen før og etter oppvarming, og Isadoras fornemmelse av luft mot den varme kroppen er en del av den totale fornemmelsen av bevegelse.

Det er når vi retter oppmerksomheten mot egenbevegelsen, at vi kan bli klar over dens bevegelseskvalitet (Sheets-Johnstone, 2012, s. 49). Det disse fortellingene viser meg, er at jentene bevisst sanser bevegelsene sine og at de langt på vei kan uttrykke disse sanseerfaringene. Det er interessant at selv om jentene tidvis leter etter ord for å beskrive fornemmelsene, så formidles erfaringene overbevisende gjennom en kombinasjon av ord, lyder og kroppsspråk. Beskrivelser som *å bli løs*, *å få puste*, *å holde på noe* og *'pah'* er alle uttrykk for den kinestetiske sansningen som utvilsomt og umiskjennelig tilstede (Sheets-Johnstone, 2011, s. 127).

Aliveness

I de to deltemaene som nå presenteres foregår det et perspektivskifte. I første tema presenteres fortellinger om hvordan jentene danser utenom dansetimene. Deretter får vi innsyn i jentenes egne perspektiver på dansens betydning for dem.

Jeg danser

Dans viser seg å være en del av jentenes liv også utenom dansetimene. Noen av de følgende fortellingene viser hvordan jentene øver på steg og øvelser fra timene, men da i en setting utenfor undervisningssituasjonen og lærerens instruksjoner. Da jeg i intervjusituasjonen ville høre om de pleide å danse hjemme, brukte jeg noen ganger uttrykket 'å danse fritt' om det å finne på bevegelser selv. I andre intervju brukte jeg uttrykket 'å komme på ting' om bevegelser og dans hvor jentene selv bestemmer hva de skal gjøre.

Trisha forteller at hun både øver på steg fra undervisningen og finner på ting.

Marit: Hender det at du danser hjemme?

Trisha: Ja, hele tiden. For eksempel hvis jeg skal til kjøleskapet så snurrer jeg og danser bort til kjøleskapet. Og hvis jeg skal dekke på bordet, så tar mamma ned fatene til meg, så tar jeg fatene og så danser jeg bort til bordet. Og så danser jeg på rommet, for jeg har en sånn radio på rommet (...).

Marit: Finner du på ting da eller danser du øvelsene fra timen?

Trisha: Jeg finner bare på ting, noen ganger øver jeg hvis det er noe jeg ikke er så veldig flink på, men jeg pleier bare å danse liksom.

Marit: Vet du hvordan du kommer på ting eller bare kommer det av seg selv?

Trisha: Det bare kommer av seg selv, fordi at når jeg hører musikk så bare begynner jeg å danse og da bare kommer jeg på ting som jeg bare begynner å gjøre.

Trisha danser mye. Hun danser der andre ville beveget seg vanlig, hun øver for å forbedre teknikken og danser bare for å danse. Når hun hører på musikk oppstår dansen av seg selv.

Også Martha forteller at hun danser hjemme. Da øver hun på de vanskeligste øvelsene for å *få det inn*. Hun svarer ja på spørsmål om hun noen ganger danser bare for å danse, og forteller da at hun danser i stuen uten musikk:

Marit: Ja, bare finner du på da eller gjør du øvelser?

Martha: Nei, akkurat da tar jeg bare og finner på noe greier.

Marit: Hm, vet du hvordan du kommer på det du finner på?

Martha: Tror det egentlig har med humøret mitt å gjøre. Hvis jeg er veldig glad så kan det hende at jeg løper mye og blir veldig sliten. Men hvis jeg er veldig lei meg så pleier jeg bare å sparke litt rundt og ikke gjøre så mye. Hopper kanskje noen ganger men jeg pleier, det pleier egentlig å bare komme til meg.

Martha øver også på steg fra undervisningen men hun danser også bare for å danse. Der Trisha fortalte at musikken avgjør hva hun danser, danser Martha uten musikk. Hun forteller at dansen hun skaper har med humøret hennes å gjøre, altså at hva slags typer bevegelser som kommer til henne påvirkes av eget stemningsleie. Bevegelsene, og derfor også bevegelseskvaliteten, endres avhengig av hvordan hun føler seg.

Isadora forteller at hun pleier å danse foran speilet når hun hører på musikk, da danser hun ballett fritt, dans som hun dikter opp. Hun forteller også om hvordan hun danser ulikt avhengig av hvilken musikk hun hører på: Til rolig musikk danser hun ballett og til hip hop; rare bevegelser.

Ingrid forteller litt mer enn de andre om hvordan hun forholder seg til musikken når hun danser fritt hjemme.

Ingrid: For eksempel pappa setter ofte på julemusikk eller ett eller annet sånt. Så da hvis det er en sånn fin sang så liker jeg liksom å gjøre litt sånn og litt sånn (viser). Men når jeg danser fritt på liksom med sånn ordentlig musikk så danser jeg liksom sånn som alle sammen danser. Men, hvis det er sånn rolig og klassisk musikk så pleier jeg å gjøre de tingene vi gjør på ballett, bare sikkert ikke, jeg har jo liksom mange ganger funnet opp ting. For det er litt sånn bare gjøre det, bare gjøre det, bare altså.

Marit: Ja, mener du sånn bare gjøre øvelsen.

Ingrid: Ja, så jeg gjør kanskje litt sånn og (viser).

Marit: Litt mer fritt?

Ingrid: Ja.

Ingrid forteller også at hun tilpasser dansestilen til musikken hun hører på. Til klassisk lignende musikk lar hun seg inspirere til å danse klassisk ballet, men på en måte hun selv bestemmer. Til *ordentlig musikk*, hennes type musikk, danser hun friere og mindre bundet av steg eller øvelser.

Ingrid forteller også om hvordan hun bestemmer seg for hva slags bevegelser hun skal gjøre:

Marit: Hvis du danser fritt hjemme, til musikk. Bare kommer det av seg selv eller tenker du først "nå skal jeg gjøre sånn og så sånn"?

Ingrid: Når jeg er hjemme så danser jeg mer liksom, hvis jeg er med venner og vi skal høre på musikk så danser jeg jo sånn, 'daaaaa' og masse sånn morsomt, men jeg tenker ikke akkurat "åh nå skal jeg gjør det". Men, eller for eksempel i refrenget så er det noe som passer og da skal jeg

akkurat det. Men da hvis jeg gjør det så blir det vanskelig å gjøre de andre tingene før refrenget, så da blir jeg ofte stående og så begynner jeg å danse igjen.

Marit: Ja. Men det du sa med å vise følelser, hva mener du med det?

Ingrid: For eksempel hvis du er veldig glad, så kan du være liksom veldig sånn at du hopper og er veldig tydelig på en måte, mens hvis du er lei deg eller liksom er litt sånn trist så kan det være det er mer sånn moderne på en måte. Litt sånn, flytende litt sånn, ja (viser).

Ingrids beskrivelse viser at hun ikke tenker spesielt på hvilke bevegelser hun skal gjøre, men at hun tilpasser dansen til musikken hun hører på. Videre forteller hun at dansene hun lager avhenger av hvordan hun føler seg, og at dansen og bevegelseskvalitetene blir deretter. Mens Ingrid, snakker demonstrerer hun også de ulike måtene å bevege seg på. Med kombinasjonen av bevegelser og ord som *tydelig* og *flytende* uttrykker hun ulike kvaliteter i de ulike måtene å bevege seg på.

Ruth forteller også om når hun danser hjemme:

Ruth: Ja, jeg gjør mer piano og danser hjemme enn håndball i huset, liksom. Og ja, hvis jeg er lei meg så pleier jeg å danse eller spille piano.

(...)

Marit: Hva skjer da, hvis du er lei deg, og så danser du eller spiller piano?

Ruth: Da glemmer jeg alt annet.

Marit: Danser du fritt da eller gjør du øvelser?

Ruth: Jeg pleier egentlig bare å finne på.

Ruth forteller at hun både spiller piano og danser hjemme. Da bare finner hun på dansebevegelser. Hvis hun er lei seg og spiller eller danser så glemmer hun alt annet. Dette kan tolkes som om at dansen blir altopplukende akkurat når hun finner på dans selv eller spiller piano, og at hun *er i bevegelsene, musikken og dansen*.

Når Sonia svarer på et spørsmål om hva som skiller dans fra andre aktiviteter, kommer hun på en spesifikk situasjon hvor hun danset hjemme:

Sonia: (...) jeg danset en gang en dans når jeg var veldig trist, bare for å liksom bare vise hvordan følelsene mine var i dans på en måte. Det gjorde jeg alene inne på rommet mitt, da. (...) Danset noe som var ganske rolig liksom. Hvis du bare går noen skritt og bare ta en piruett og liksom bare. Gjøre litt sånne ting på gulvet som vi gjør, sånn.

Marit: Nede på gulvet, sånn liggende og rullende?

Sonia: Liksom, sånn rundt og så ned, og så bopibo.

(...)

Jeg ville, på en måte så sa jeg det jo ikke til meg sånn som nå, som «jeg er glad», men hvis jeg ser på det øyeblikket, så ser jeg på det som ville bare prøve å danse mens jeg var trist og det når jeg danset så ble det litt mer sånn 'poh' litt som litt sånn eksplosjoner inni meg selv. Og det var jo greit etter at jeg danset, jeg var jo fortsatt lei meg, men liksom det var en måte litt sånn hm,

tenk at jeg danset sånn mens jeg var lei meg, liksom. Det var litt gøy. Samtidig som jeg fortsatt var trist da, men litt sånn glad på den siden.

Sonias historie inneholder flere poeng. Det første handler om at hun bruker dansen aktivt for å få utløp for følelsene sine. Det andre poenget er at hun bruker steg fra dansetimen, *såne ting på gulvet som vi gjør*, og gjør bevegelsene til sine egne når hun danser alene. Det tredje er ordvalget *eksplosjoner inni meg*. Episoden Sonia forteller om, og måten hun beskriver den på, illustrerer godt både hvordan bevegelsene kan føles og dansens muligheter for følelsesuttrykk.

Anna danser også hjemme og gir meg innblikk i forskjellen mellom å danse når hun blir observert og ikke, og hva hun tenker når hun lager danser:

Marit: Men når du danser alene, hjemme for eksempel, og ingen ser på deg, er det forskjell på den måten å danse, og måten du danser på når du er på dansetrening?

Anna: Ja, for da prøver jeg å bare gjøre trinnene litt bedre, jeg prøver ikke å gjøre de akkurat helt perfekt, jeg prøver bare å øve litt på de, ikke sånn perfekt timing. Jeg øver først litt på det trinnet, veldig mange ganger, og så kan jeg for eksempel øve på det siste trinnet veldig mange ganger. Så jeg øver litt huler til bulter. Og så etterpå så prøver jeg å huske hvordan dansen var og så prøver jeg den. Men jeg er jo ganske ofte hjemme alene, etter skolen (...), så da øver jeg litt på dansene. (...)

Anna: Mhm. Å bare danse, det er gøy.

Marit: Hva er det som er gøy når du bare danser?

Anna: Ehm, hvis jeg for eksempel filmer det, ser jeg jo helt tulling ut. Og det er jo ganske gøy å ikke ha en lærer som sier hva jeg skal gjøre. Bare gjøre det jeg har lyst til. Og hvis ingen ser på meg, så kan jeg gjøre akkurat hva jeg vil. Og da er det ingen som sier "haha, du gjør det feil eller haha du er rar", eller, ingen kan kommentere det jeg gjør. Da er det kun jeg som vet om det. (...)

Noen ganger når jeg har overnatting og sånn, og jeg ikke får sove, og den jeg har overnatting av, eller den jeg er på overnatting hos, når den har sovnet, så er det litt kjedelig å bare ligge der, jeg sovner ikke så lett, så da begynner jeg kanskje å tenke på en koreografi, og så prøver å huske den til neste dag. Og hvis jeg husker den, så prøver jeg den, og så tenker jeg "dette gikk bra, kanskje jeg skal prøve dette i morgen også".

Marit: Hm, kult. Så da ligger du egentlig og koreograferer i tankene dine?

Anna: Mhm, men det er ikke så veldig lange danser da, det er bare litt korte danser.

Anna forteller også at hun finner på danser hjemme for så å prøve å utføre dansene hun lager. Da danser hun bak sofaen, slik at ingen kan se henne. Hun forteller også at hvis hun ikke får sove om kvelden, så ligger hun og ser for seg koreografier, som hun prøver å huske og gjøre neste dag. Hun øver også på stegene og øvelsene fra danseundervisningen, men da øver hun mer på å bare gjøre trinnene, ikke at det skal bli perfekt. Hun forteller også om at hun av og til danser til opptak av en venninnes piano-spill. Da danser hun en blanding av ulike dansestiler som til sammen blir rare danser.

Hun synes det er gøy å bare danse som hun vil, uten noen som sier hva hun skal gjøre, uten noen som ser på henne, ler av henne eller kommenterer det hun gjør.

Fortolkning

Som vi kan, se forteller alle jentene om at de danser hjemme. Noen øver målrettet på tekniske ferdigheter de ønsker å forbedre. Alle danser på en eller annen måte fritt, i den forstand at de dikter opp bevegelser selv. Når jeg her skriver å danse fritt, så betyr ikke fritt å danse helt uten rammer. Det at det betegnes som fritt trenger altså ikke bety at de ikke bruker steg og øvelser fra timene, men at de kan utføre dem som de vil, uten å bli korrigert. Danserne står fritt til å danse som de selv ønsker. De forholder seg til musikken, humøret, ulike dansestiler, om de bruker kjente steg eller bare improviserer, som faktorer som legger føringer for dansen. Flere av jentene forteller at bevegelsene bare kommer av seg selv og at de lager noe som passer til musikken, og at måten de danser på kommer an på humør og energi-nivå. Dansen kan også karakteriseres som fri i den forstand at ingen bestemmer hva de skal gjøre, eller kommentere om det er feil eller rett, jamfør Annas utsagn: *ingen kan kommentere det jeg gjør*. Nettopp det at det oppleves som fritt kan tolkes som om at deltakerne har mindre oppmerksomhet mot teknikken og utførelsen av stegene (Sheets-Johnstone, 1979), og at *de bare gjør noe*, de danser for å danse. Det deltakerne beskriver som å *bare gjøre det, finner på noe greier, danse ganske mange rare danser, akkurat da*, viser at de danser. De danser dansen, slik den oppstår, der og da (Sheets-Johnstone, 1981, s. 399).

I intervjusituasjonen så jeg at deltakerens bevegelser var mer flytende og «frie» når de beskrev og demonstrerte det de liker å gjøre, enten det er fri dans eller teknikkøvelser som de kan utføre som de vil. Dette viser at teknikken og dansen er integrert i deltakerne og at de gjennom undervisningene opparbeider seg et repertoar som de kan bruke til å danse fritt. Fortellingene til Isadora, Ingrid og Anna om å blande ulike dansestiler og å tilpasse bevegelsene til musikken de hører på, tyder på at de har et stort repertoar av bevegelser som de bruker når de improviserer. Det er rimelig å tro at variasjonen i musikken også påvirker variasjonen i dansebevegelsen, og dermed dynamikken, som utgjøres av bevegelseskvalitetene. Det samme gjelder følelsene. Både følelsene deres og musikken de hører påvirker hvordan dansen blir. Fordi dansens parametere består av uendelige mange variabler, er også dansen uendelig kreativ. «Dance is creatively open –ended because the parameters of movement- the qualitative

dynamic structure of movement are endlessly variable» (Sheets-Johnstone, 2012, s. 46,). Gjennom å improvisere både skaper og erfarer jentene et rikt mangfold av bevegelseskvaliteter. Steinman (referert i Rustad, 2010, s. 127) hevder at en danseimprovisasjon inneholder de fire konstantene form, risiko, praksis og lek. For henne var det å improvisere en berusende erfaring, hvor hun kunne uttrykke seg nonverbalt på en måte hun ikke hadde gjort før. Jentenes fortellinger om å blande ulike stilarter, gjøre nye typer bevegelser og å slippe negative kommentarer og tilbakemeldinger på måten de danser, kan være uttrykk for at de gjennom danseimprovisasjonene tør å ta sjanser og å leke seg med bevegelsesrepertoiret sitt.

Det kan virke som om deltakerne får et annet eierskap til dansen og bevegelsene når de danser hjemme og kan gjøre som de vil. Det fremstår som om jentene da «eier» dansen og bevegelsene i større grad, enn i dansetimen. Sheets-Johnstone (2011, s. 119) skriver at spontan bevegelse er den grunnleggende kilden i menneskets vilje til å handle, kilden til vår subjektivitet. Spontan bevegelse er kilden til kjernen av oss selv. Når flere av jentene forteller at de syns det er gøyere når de kan være med og å koreografere, i stedet for at danselæreren bestemmer alt, er det nettopp et ønske om få rom til å handle mer som seg selv (som subjekter), på sine premiss, med det de har å bidra med.

Når jentene improviserer og danser fritt hjemme, virker det som om de er mer tilstede *i* dansen og bevegelsene og at dansen og bevegelsene er *i* deltakerne (Sheets-Johnstone, 1981; Sheets-Johnstone, 1979).

Frihet

Innledningsvis i dette kapitlet presenterte jeg følgende forskningsspørsmål: «Hvilke aspekt ved det å lære å danse fremstår som betydningsfulle for deltakerne?» I denne siste delen av analysen trekker jeg frem fortellinger som mer eller mindre direkte svarer på dette. I noen av intervjuene spurte jeg direkte om hva deltakerne syns var det beste med å danse. Dette fikk jeg svar på. I andre tilfeller spurte jeg ikke eksplisitt, men deltakerne fortalte likevel historier som indirekte gir uttrykk for betydningsfulle sider ved det å lære å danse.

Sonia forteller hva hun liker ved oppvarmingsøvelsen i timen:

Sonia: Ehm, når vi står sånn og så bøyer frem og så tilbake. Liksom bare så, tar vi sånn (viser). 'Dudidu', og det er veldig gøy.

Marit: Hvorfor er det gøyere enn for eksempel barren?

Sonia: Eh, jeg vet ikke helt, bare føler meg litt mer sånn Fri, på en måte. Jeg kan ikke gjøre akkurat som jeg vil liksom, men må ikke holde i noe.

Sonia sier at det gode er at hun ikke trenger å holde i noe. Hun trenger ikke å holde i barren, slik man ofte gjør ellers. Ut fra måten hun brukte kroppen for å demonstrere hvordan de gjorde oppvarmingsøvelsen, så det ut som om bevegelsene hadde en flytende kvalitet. Dette kan tolkes som om at hun i oppvarmingsøvelsen kunne bruke kroppen mer og gjøre større bevegelser som forflytter seg mer. Disse bevegelsene har variert dynamikk og Sonia opplevde dette som befriende.

Marit: Hvis du skulle forklart til noen, hvis du skulle forklart til noen, hva er det beste med å danse?

Sonia: Hm, det beste med å danse, hvis jeg ikke skal danse til en koreografi så er det det at man liksom hopper rundt og spretter og føler seg glad og føler seg fri, føler man kan sveve, liksom man kan føle dansen. Syns jeg egentlig er det beste med dans.

Sonia forteller her at noe av det beste med å danse, hvis hun improviserer, er at hun kan hoppe og sveve, føle dansen og være glad og fri.

Ruth forteller også om å føle seg fri:

Marit: Kan du forklare hvorfor ballett og håndball er bedre eller gøyere enn piano?

Ruth: Fordi at piano bare sitter man der og med håndball og ballett så, ja, føler man seg litt mer fri og går rundt og sånn.

Ruth forteller at hun liker håndball og ballett bedre enn piano fordi man føler seg mer fri og kan gå rundt, og at det er gøyere enn å bare sitte. Det er være fri tolker jeg her som å *være i bevegelse*, eller å *bevege seg*. Det interessante her er at det føles ufritt å måtte sitte og fritt å kunne bevege seg.

Følgende fortelling refererer til noen timer hvor jeg var lærervikar for Ruths gruppe i klassisk ballett. Undervisningen hadde innslag av øvelser og steg fra moderne dans.

Ruth: Ja. Og jeg syns faktisk vi gjorde ganske mye gøyere øvelser da. Fordi i balletten så må vi ha sånne uniformer og sånn og være mer sånn ordentlige damer, (begge ler). Og, ja med moderne så danser vi litt mer fritt.

Marit: Hvordan føles det å være ordentlige damer og det å bevege seg litt mer fritt og kanskje nede på gulvet, hva er forskjellen på de to måtene, sånn du føler det, eller opplever det i kroppen?

Ruth: Jeg syns at når vi har ballett så gjør vi litt mer bare sånn akkurat det, og vi gjorde ikke så mange sånn bølgebevegelser. Ja. Det gjorde vi litt mer da vi hadde deg.

Marit: Men føles det ulikt i kroppen? Eller hvordan kan du forklare forskjellen. Kan du forklare forskjellen på flere måter? Jeg syns det er veldig interessant.

Ruth: På balletten, vi har jo ikke så masse moderne, så er det jo veldig gøy da, men når vi hadde moderne så var det litt mer annerledes, vi hadde hatt så mye ballett, så da følte jeg at det var mye bedre. Ja, å få det ut.

Ruth forteller at de i balletten må ha uniformer og være ordentlige damer, men at i moderne dans så danser de mer fritt. Det å være ordentlig og ha uniformer fremstår som en kontrast til det å være fri. Ruth forteller videre at de i klassisk ballett gjør *akkurat det*, mens de kunne gjøre flere bølgebevegelser gjennom stegene fra moderne dans. Videre sier hun at de gjennom moderne danseøvelsene kunne hun *få det ut*. Å bare gjøre *akkurat det* tolker jeg som å gjøre bestemte bevegelser på en bestemt måte, som hun opplevde som begrensende, men at hun opplevde å kunne *få det ut* når hun gjorde bølgebevegelser. Dette kan være et uttrykk for at bevegelseskvaliteten i bølgebevegelser og den kinestetiske informasjonen dette gir gjorde at det følte som å *få det ut*. Slik jeg tolker disse to fortellingene til Ruth viser de at det å bevege seg i seg selv har med opplevelsen av frihet å gjøre i tillegg til at visse typer bevegelser også oppleves som friere enn andre.

Martha beskriver hvordan det å danse står i kontrast til hverdagen ellers:

Marit: Hva er det beste med å danse?

Martha: Hm, at det er litt sånn, så befriende. Fordi at jeg har mye lekser og skole, det er dager der jeg føler meg veldig trøtt og sånn, og så kan ikke jeg gå for jeg har så mye lekser.

Marit: Men de gangene du kan gå så er det befriende?

Martha: Ja. Det er sånn, jeg slipper å tenke på skolen og sånn.

Martha: Fordi at når vi danser så beveger vi oss litt mer enn når vi er på skolen og sitter helt i ro og er helt stille. Mens her så beveger vi på oss og det er egentlig ganske deilig.

For Martha oppleves dansen som et frirom. Å danse i seg selv vekker et fysisk velbehag, samtidig som tankene hennes når hun danser kan handle om andre ting enn plikter og rutiner.

Trisha ser mange kvaliteter ved dansen:

Marit: Hva er det du liker best ved å danse?

Trisha: Alt. Jeg liker jeg liker at jeg får bruke kroppen min på mange forskjellige måter er fordi det er så mange måter å danse på og så liker jeg at alt. (Ler.) Og at jeg blir sterkere i musklene av å danse og ja.

Marit: Mer?

Trisha: Hmm, jeg liker at, jeg liker at vi kan, at vi kan, jeg vet ikke. Alt. Bare alt liksom.

Marit: Hvordan føles det inni kroppen?

Trisha: Jeg føler meg fri, jeg føler at jeg kan uttrykke meg på en annen måte enn å si tingene, eller skrive de ned eller bare tenke på det. Jeg føler at det blir lettere å leve, liksom.

(...)

Marit: De følelsene, de tankene som du har når du danser, opplever du de noen andre steder eller i noen andre aktiviteter?

Trisha: Eh, når jeg svømmer så føler jeg også som å fly bare at jeg bruker armene istedenfor sånn (viser), og da føles det som om jeg hopper, som jeg, som da føles det som jeg flyr, sånn som det gjør når jeg hopper. Og når jeg er med venner, så får jeg gledesfølelse, og det får jeg også når jeg danser.

Trisha forteller at hun liker alt ved å danse, at hun får bruke kroppen på forskjellige måter, at hun blir sterkere. Gjennom dansen finner hun andre måter å uttrykke seg på. Det blir lettere å leve og hun føler seg fri. Den samme flyvende følelsen hun får når hun svømmer, får hun når hun danser. Hun sammenligner gleden ved å danse med følelsen hun får når hun er med venner. Når Trisha forteller at det finnes ulike måter å danse på, forteller det meg at hun også erfarer de ulike bevegelseskvalitetene i de ulike dansestilene. Videre viser det at hun kan uttrykke seg via dansen ved at hun klarer å løsrive seg fra det tekniske aspektet og at hun går fra bevegelse til dans.

Anna forteller på et tidspunkt i intervjuet at hun fortsatte å danse blant annet fordi det virket gøy å drømme seg inn i en dans og bare danse. Jeg ble nysgjerrig på hva hun mente med å drømme seg inn i en dans:

Anna: Ehm, at du bare kan dansen helt utenat, og tenker ikke hvordan du skal gjøre det, men du bare kan det i hodet. Sånn at, noen ganger så hender det at halve hjernen min sovner, eller ikke ordentlig da, men det føles nesten som om halve hjernen min sovner, og halve hjerne min er våken og hvis jeg skal gå et sted, så kjenner jeg nesten ikke at jeg går, men jeg bare gjør det. Så det er nesten sånn jeg mener, at når man kan det helt utenat, så bare går det av seg selv. At jeg nesten ikke tenker en gang.

Anna beskriver her hvordan det å drømme seg inn i en dans og bare danse oppleves som å være i en halvbevisst tilstand mellom søvn og våkenhet, hvor dansen går av seg selv og man ikke trenger å tenke på hva man skal gjøre. Anna opplever at hun blir i ett med dansen, at det ene steget tar det andre, og hun føler dansens dynamikk parallelt med at hun selv skaper den.

Fortolkning

Flere av de dansende jentene bruker ordet *fri* for å beskrive hvordan de føler seg når de danser. Hvordan kan vi forstå fri i denne sammenhengen? Opplever jentene seg fri fra noe eller fri til noe? Elle kan vi knytte det å føle seg fri til å føle seg levende?

Ruth forteller at hun føler seg friere når hun kan danse enn når hun må sitte i ro. Når hun gjør bølgebevegelser kan hun *få det mer ut*. Dette står i kontrast til å bare gjøre *akkurat det*. Å 'få det ut' kan innebære at hun opplever å få fullføre en bevegelsesflyt, mens å gjøre 'akkurat det' kan forstås som begrensende, altså noe dynamisk versus noe statisk. Å få bevegelsene ut kan også tolkes som at Ruth får utløp for noe følelsesmessig; at hun omformer følelsene til dans. Marthas fortelling om at det er befriende kan tolkes som om at dansen er så altoppslukende at hun glemmer alt annet. Sett i sammenheng med Marthas fortelling i deltemaet «Slik føles bevegelsen» der hun snakker om *å ha noe med seg* når man danser, tolker jeg det at hun opplever dans som befriende som å handle om å rette oppmerksomheten mot egenbevegelsen og den kinestetiske sansingen.

Sonia forteller at noe av det beste med å danse er å føle seg fri. Hun opplever dansen som frigjørende når hun kan improvisere, og ikke er bundet av bestemte steg og bevegelser. Trishas utsagn kan tolkes mer spesifikt, da hun knytter en bestemt bevegelseskvalitet til det hun opplever de gangene hun føler seg fri. Hun sier at opplevelsen minner om å fly og om å klatre. Annas fortelling om å drømme seg inn i en dans kan være et uttrykk for både å være i en flyt av bevegelser, eller å improvisere, hvor den ene bevegelsen tar den andre.

Den tilstanden jentene beskriver som å drømme seg bort, å få noe ut, bli vektløse, og være fri kan også tolkes som en opplevelse av at tid og sted opphører. De erfarer verden der og da, i en pågående opplevelse av flyt, hvor det ikke finnes hverken en fortid eller en fremtid (Sheets-Johnstone, 1981). Dette er interessante utsagn fordi de står i sterk kontrast til det eksplisitte fokuset på teknikk og ferdighet som jeg presenterte i den første delen av analysen i «I dansetimen».

Snowber tilbyr en mer poetisk fortolkning av jentenes fortellinger når hun skriver at bevegelse har potensiale til å berøre oss både fysisk og mentalt, på en måte som kan påvirke våre dypeste følelser. Gjennom en lekende tilnærming til dans kan vi (...) "return to the place where we lose inhibitions of self-consciousness of our bodies and re-member our bodies back to themselves" (Snowber, 2012, s. 56). Jentenes fortellinger viser meg at de gjennom dansen opplever å både bruke og involvere hele seg selv, samtidig som de mister seg selv til øyeblikket. "We are fully alive, vibrating under our skin and live with presence. This is a presence of knowing and experiencing our full

vitality” (Snowber, 2012, s. 59). Annen forskning (O’Flynn et al., 2013, s. 135; Wellard et al., 2007, s. 88) trekker også frem den sansende dimensjonen ved å danse og knytter den til opplevelsen av dans som frigjørende.

Jentenes fortellinger om å danse kan også forstås ut ifra en estetisk dimensjon. Som estetisk erfaring kan dans defineres som en aktivitet som gir nye måter å se verden og oppfatte verden på, gjennom symboler som beskriver ideer og emosjoner (Keinänen, 2010, s. 146). Symbolene kan ha både metaforiske og flerdimensjonale dimensjoner. Danseimprovisasjonene jentene forteller om, kan derfor sees som aktiviteter hvor jentene, via symbolene de skaper med kroppen fortolker og beskriver sine erfaringer i verden. Keinänen (2010, s. 147) skriver videre at dans som kunstform engasjerer hjernen i estetisk aktivitet og er følgelig en kognitiv aktivitet. Dansens lekende vesen kan bidra til å gi hjernen den nødvendige «avkoblingen» og «fritids» -aktiviteten den trenger for å utvikle seg. Ut ifra dette perspektivet kan jentenes beskrivelser av dansen som frigjørende tolkes som et uttrykk for avkobling og frihet fra den aktiviteten de ellers er opptatt med.

Vi har sett at jentene beskriver det å bevege seg og å danse som befriende. Det finnes nivåforskjeller mellom det å bevege seg og å danse. Altså, jentene forteller at det å bevege seg i seg selv er befriende, men at det å danse, og å improvisere føles befriende på et annet plan. Gjennom Sheets-Johnstons perspektiv på bevegelse som grunnleggende for menneskets opplevelse av seg selv som levende, gir det mening å argumentere for at jentene ved å bevege seg oppdager og erfarer seg selv som levende. De behersker bevegelsene sine og seg selv. Ordene de bruker for å beskrive følelsen kan tolkes som metaforer for opplevelsen av bevegelsenes iboende dynamikk. Det er når de danser fritt eller improviserer, og lar bevegelsene flyte i kroppen og kroppen flyte med bevegelsene heller enn å tenke på teknikken og kroppens posisjoner, at de erfarer bevegelsene på et annet nivå. I lys av Sheets –Johnstones perspektiver på bevegelse og dans, kan vi ut i fra disse fortellingene se at å bevege seg i seg selv gjør at jentene føler seg levende. Og, ved å gjøre spesifikke danseøvelser som involverer hele kroppen, som gir en spesifikk opplevd dynamikk, eller å improvisere, og å dermed la den ene bevegelsen flyte over i den andre, oppleves følelsen av å være levende på en mer altoppslukende måte. Opplevelsen av tid og sted opphører:

«Insofar as she is implicitly aware of herself and the form which she is creating, the dancer is not aware of herself as existing in any point in space or at any single moment in time: she is continuously surpassing herself to a space beyond and a time future by her very movement». (Sheets-Johnstone, 1979, s. 37)



Det overordnede temaet i denne studien er sammenhengen mellom jentenes dansesanseerfaringer fra dansen og deres følelse av å være levende, og hvordan dette viser seg i fortellinger fra både danseundervisningen og når de danser hjemme. Sånn sett handler alle temaene i analysen om kinestetisk erfaring av ulike bevegelseskvaliteter. Men, i forløpet fra de første til de siste temaene har det foregått et analytisk skifte, fra deltakerbaserte ytringer til forskerbaserte tolkninger. Forskjellen er hvorvidt sanseerfaringene er eksplisitt uttalt fra jentene eller ikke, altså hva som er deltakerbasert og hva som gir mening med mitt analytiske blikk. Frem til og med deltemaet «Favorittøvelser» var målsettingen å si noe om hva som kjennetegner bevegelseskvaliteten i øvelsene jentene beskrev. Fra og med deltemaet «Slik føles bevegelsene» var hovedfokus å tolke jentenes beskrivelser av sanseerfaringene og hvordan de uttrykte dem. I overgangen mellom disse to deltemaene skjedde det altså et skifte, hvor jeg gikk fra å se på materialet med et analytisk blikk på jentenes bevegelse og hva det kan si om kinestetisk sansing, til å vise eksplisitte beskrivelser av sanseerfaringer fra bevegelse og dans. I neste kapittel drøfter jeg analysens hovedpoeng og peker på noen konsekvenser av det jeg har funnet.

Kapittel 5: Avsluttende drøfting

All bevegelse er kinestetisk informert. Egenbevegelsen vår forteller oss at vi er levende. Alle bevegelser kan derfor være en kilde til vår levendehet, hvis vi vier dem oppmerksomhet. I denne oppgaven har jeg gjort meg kjent med hva syv jenter som lærer å danse forteller, både om sin kunnskap og sine tanker om dans, og sine erfaringer med å danse. Disse erfaringene er ikke knyttet til hverdagsbevegelser, men til å lære å danse. Danserfaringene tilbyr altså et stort antall varierte bevegelser som jentene utfører med ulik oppmerksomhet.

Jentene har kunnskap om dansetimen og hvordan de ulike øvelsene skal gjøres. De gjengir lærerens instruksjoner om hva de skal tenke på når de øver. Med ord, lyder og kroppsspråk beskriver jentene hvordan det føles i kroppen når de forsøker å jobbe riktig teknisk, når de forsøker å gjøre bevegelsene om til dans og hvordan de kan bedømme hvordan andre danser. Vi har dessuten også sett hvordan deltakerne bruker språkets nyanser for å beskrive hvordan de skiller de ulike dansestilene fra hverandre.

Kroppslige erfaringer omtales ofte som tause og uhåndgripelige, men selv om det ikke finnes et veletablert tilstrekkelig vokabular for å beskrive disse erfaringene, er sansningen umiskjennelig der (Sheets-Johnstone, 2011). Dette har blitt tydelig gjennom jentenes fortellinger. Selv om jentene ikke alltid fant adekvate uttrykk for å beskrive følelsene i kroppen, vil jeg påstå at de langt på vei, gjennom lyder, mimikk og kroppsspråk, i tillegg til verbalt språk, uttrykte sanseerfaringer og opplevd bevegelsesdynamikk. Tidligere forskning (O’Flynn et al., 2013, s. 135) viser at det ikke er nytt i danseforskning at dansere forteller om hvordan det føles å danse og å bevege seg. Det jeg har funnet om jentenes måter å formidle sanseerfaringene er interessant, men ikke nyskapende. Det interessante er hvordan vi kan forstå og tolke disse fortellingene, og hvilken mulighet disse fortellingene har gitt oss for å undersøke dansens betydning i lys av Sheets-Johnstones perspektiver på bevegelse og dans.

Jeg kan

Simone de Beauvoir (referert i Buckroyd, 2000, s. 53) skriver “To lose confidence in once body is to lose confidence in oneself”. Hun peker på konfliktene som oppstår hos mange jenter når de kommer i puberteten og kroppen endrer seg. Mange danseelever opplever da at kroppens uteseende ikke lenger samsvarer med kroppsidealet i den klassiske ballett-tradisjonen. Buckroyd (2000, s. 51-53) peker også på hvordan mange

jenter når de kommer i puberteten føler seg fremmed i egen kropp og at det å delta i fysiske aktiviteter oppleves ydmykende i stedet for positivt og bekræftende. For tenåringsjenter er selvfølelsen tilnærmet identisk med hvordan de opplever kroppen sin Buckroyd (2000, s. 3). Fysisk aktivitet for ungdom har derfor potensiale til å enten forsterke og utvikle selvtilliten deres, eller til å undergrave og ødelegge den.

Det er sammenheng mellom oppdagelsen av hva man kan gjøre og opplevelsen av selvbeherskelse, mellom 'I can' og 'self agency' for å bruke Sheets-Johnstones begreper. Med utgangspunkt i de ovenfor nevnte beskrivelsene av puberteten som en kritisk fase for jenter og deres opplevelse av seg selv og kroppen sin, kan fortellingene om jentenes favorittøvelser og deres evne og vilje til å demonstrere og vise for seg selv og andre hva de får til, tolkes som en forsterking i arbeidet med å med å utvikle selvtilliten. Jentene trakk frem fysisk krevende øvelser som favorittøvelser og fortalte om hvordan de likte å jobbe hardt og målrettet for å utvikle seg. I artikkelen *Throwing like a girl* skriver Iris Marion Young (1980, s. 153) om hvordan jenter i mindre grad enn gutter blir oppmuntret til fysisk utfoldelse og at de på den måten blir mindre trygge og kompetente enn gutter når det kommer til tiltro til eget fysiske potensiale. Wellard et al. (2007, s. 80) skriver også om hvordan man behandler gutter og jenter ulikt når det kommer til forventninger om hvilke fysiske aktiviteter de holder med.

Artikkelforfatterne viser at det som kjennetegner dansetreningen til disse jentene er styrke, smerte og stor grad av fysisk utfoldelse. Dette er karakteristikk som i stor grad er knyttet til aktiviteter dominert av menn, og som sjelden knyttes til den allmenne oppfattelsen av klassisk ballett. Jentenes fortellinger i denne oppgaven samsvarer derimot godt med disse karakteristikkene og står frem som alternative fortellinger om hvordan det er å «drive med dans». De overbeviser også om hvor viktig denne fysiske, grenseoverskridende og målbevisste dimensjonen ved danseundervisninger er for selvtilliten deres.

Jeg danser

Dans er en stor del av livet til jentene. I tillegg til flere ukentlige dansetimer danser de også mye utenom undervisningen. Analysen viser at måten jentene danser på i undervisningen skiller seg fra måten de danser på hjemme. Sheets-Johnstone (1979) skiller mellom bevegelse og dans, og videre mellom å øve på dans og å danse. Ut i fra dette skillet viser det jeg har funnet at jentene i undervisningen i stor grad øver på dans, fordi oppmerksomheten da i stor grad er rettet mot danseteknikken, posisjonene og å

unngå å gjøre feil. Når de er hjemme, og kan danse fritt, ser det ut som om at de *er i bevegelsen og lar bevegelsen være i kroppen*. Da danser de. Å analysere datamaterialet ved å bruke dette skillet mellom bevegelse og dans kan si noe om hva som blir vektlagt i undervisningen. Dessuten tillater det et detaljert blikk på nyanseforskjellene i jentenes fortellinger. Slik jeg ser det, er undervisningen preget av teknikk og posisjoner, altså mer en øving til å danse enn faktisk dansing. Dansen hjemme fremstår som mindre fokusert på teknikk og prestasjon.

På samme måte som vi bare kan ta utgangspunkt i hva de forteller at de gjør i timene og hvordan det føles og erfares, kan vi også bare se for oss hva de gjør når de danser hjemme og hvordan det føles. Vi har sett at jentene med ord og uttrykk skildret sanseerfaringene fra bevegelsene i timene, men vi har også sett at måten jentene skildret det å danse hjemme hadde en annen klang enn beskrivelsene av erfaringen fra dansetimen. Fortellingene om å blande dansestiler, lage rare bevegelser, glemme alt og å føle eksplosjoner inni seg, forteller meg at danseimprovisasjonen hjemme inneholder rikholdige og nyanserte bevegelser med en bevegelseskvalitet og dynamikk som er unik og tilgjengelig bare for jentene selv. De er et uttrykk for de enkelte jentenes subjektive opplevelse av dansen.

Jeg føler meg levende

Jeg har analysert datamaterialet gjennom det fenomenologiske inspirerte perspektivet til Maxine Sheets-Johnstone. Gjennom hennes perspektiv har jeg funnet at jentenes erfaringer fra å lære å danse har med følelsen av levendehet å gjøre. Jentenes fortellinger presentert i deltema «Frihet» kan sees på som metastemmer fra jentene selv. De forteller oss om sitt eget perspektiv på dans og danseerfaringer. Det er her jentene setter ord på hva de tenker om å danse og hvorfor de liker det så godt. Hvordan kan vi forstå deres fortellinger om frihet?

På den ene siden kan det argumenteres for at teknikken og repertoaret deltakerne tilegner seg i undervisningen, blir vesentlig som et repertoar for egendans. På den andre siden finner jeg også fortellinger som gir uttrykk for at fokuset på teknikk, det at læreren bestemmer innholdet og disiplin, oppleves begrensende. Frihet opplever de når de er *i bevegelsen*, når de faktisk danser. For noen av jentene fremstår det som om det befriende ikke skjer i dansetimene, men som en konsekvens av det de har lært i timene. Opplevelsen av frihet oppstår når de kan bestemme selv hva de kan gjøre, og hvordan

de kan utforme bevegelsen. Det er interessant i seg selv at deltakerne beskriver det å føle seg fri i sammenheng med egendans eller bevegelser som utfordrer tyngdekraften og som både bokstavelig og i overført betydning løfter de opp. Danseundervisningen tilbyr jentene et rom hvor de kan bruke fysikken sin, beherske kroppen sin, og få tilbakemelding og vurdering på andre premiss enn de kanskje får gjennom kroppsøving eller som objekt i et samfunn med et tidvis seksualisert og objektiverende syn på kroppen. Ferdighetene jentene lærer i undervisningen blir verktøy til å utfolde seg i andre kontekster. I undervisningen opplever også jentene et sosialt fellesskap hvor det er rom for konkurranse, å hjelpe hverandre og å danse med hverandre. Moore og Yamamoto (2011, s. 40) påstår at mennesker som deltar i felles rytmisk aktivitet sammen, knytter muskulære bånd til hverandre. Dette kan skape opplevelsen av å delta i noe større enn seg selv, fordi man med sin kropp er en del av et større fellesskap bestående av mange andre kropper som beveger seg på samme måte samtidig. Slik kan selve dansetimen virke som et rom hvor kroppslig fellesskap og bånd knyttes. Potter (2008, s. 459) argumenterer for at profesjonelle dansere gjennom daglige sanseerfaringer knyttet til bevegelse, temperatur og berøring utvikler en annen kroppslig identitet enn ikke-dansere. Gjennom Sheets-Johnstones perspektiver på dans og bevegelse fremstår det tydelig at sanseerfaringene og det å beherske kroppene sine har stor betydning for jentenes opplevelse av seg selv.

Steen (2010, s. 143) skriver om dansens estetiske dimensjon som en transformerende aktivitet. Det unike ved dans er at danseren i grunn både er selve objektet og subjektet. Danseren er både kunstverket og den som skaper kunsten. Danseren som subjekt, blir forandret av selve dansen som objekt, i sitt møte med dansen, som hun selv skaper (Steen, 2010, s. 144-145). Slik jeg forstår Steen anser hun selve dansehandlingen som transformerende i sin natur ved at danseren gjennom å danse, gjennom å representere en levd erfaring, også selv erfarer den representasjonen som hun selv skaper.

Hvis vi nå ser på dans som en utvidelse og tilegnelse av ens eksistens i verden, så er dette en tilegnelse som har noe aktivt, poetisk og skapende ved seg, som må få en eksistensiell betydning. Man leker seg og er fri i sin relasjon til verden, som om man mestret hele verden gjennom sine skapende, kroppslige bevegelser (...). (Steen, 2010, s. 146)

Hun skriver videre at å lære nye bevegelser vil føre til en reorganisering av vår væren i verden. Når man opplever at man mestrer og kan gi seg hen er det et samspill mellom ens kroppslige væren, ens bevegelseskompetanse og verden rundt som kan oppleves meningsfull på et konkret plan.

Konsekvenser for danseopplæringen

Ved å delta i danseopplæring kan jenter få utløp for kreativitet, lære å mestre kroppene sine og få eierskap til bevegelsene sine. Men danseundervisnings-tradisjonen kan også være med å opprettholde tradisjonelle kjønnsrollemønstre ved å lære jenter å være lydige, stille og ettergivende (Risner 2014, s. 4). Det meste av danseopplæring foregår ved at en lærer leder en gruppe elever. I en slik undervisningsmodell er det læreren som snakker og elevene som lytter. Dette er en hierarkisk modell som er egnet for å lære ferdigheter eller for å overbringe informasjon, men den er ikke egnet alene (Buckroyd, 2000, s. 100). Likevel opprettholdes denne formen i stor grad. Ørbæk (2013, s. 74) skriver også om hvordan mye danseundervisning er preget av mesterlæretradisjon, og at denne undervisningsformen sjelden er forenlig med individuelle kreative prosesser hos elevene. Potensialet for å utnytte elevenes ressurser forsvinner når læreren er den dominerende personen i rommet.

Bruk av speil i danseundervisning er utbredt. Det har en funksjon, da dansere bruker det til å vurdere og justere teknikken sin, men det kan også føre til at danserne opplever seg fremmedgjort fra seg selv og opplevelsen av bevegelsen sin (Purser, 2011, s. 200).

Forskning viser at det ikke nødvendigvis er et godt samsvar mellom hvor mye speil brukes i undervisningen og effekten det har. Radell et al. (2014, s. 172) skriver at ukritisk bruk av speil i undervisningen går på bekostning av kinestetisk sansing, og at det kan føre til at deltakerne betrakter seg som et objekt fra et ytre perspektiv. Dette er problematisk da det gjennom danseundervisning allerede foregår skjult læring og formidling av det som for mange er et uoppnåelige kroppsideal. Den utstrakte bruken av speil er problematisk også med tanke på at jenter og kvinner i utgangspunktet i større grad enn gutter og menn betraktes, og betrakter seg selv, som et objekt (Young, 1980, s.144). Potter (2008, s. 445-448) skriver at kinestetisk sansning er kjernen av kunnskap når dans læres og at en fornemmelse for bevegelse er avgjørende for en danser. Likevel omtales og diskuteres fenomenet sjelden i undervisningen. Det som ikke blir sagt, kan være like interessant som det vi hører bli fortalt. Min undersøkelse viser at den kinestetiske sansen og dens betydning for å lære i danse i liten grad synliggjøres eller

omtales i undervisningen. Når empirien i denne oppgaven viser at jentene har et verbalt og kroppslig språk for å uttrykke sanseerfaringene, og at de bruker dem til å vurdere og korrigere sin egen teknikk, er det verdt å stille spørsmål ved om man bør vurdere å åpne opp for mer samtale og diskusjon om disse sanseerfaringene i undervisningen. Den kinestetiske sansningen og subjektive erfaringen kunne da fått større plass enn den har i dag. I stedet for at pedagogen snakker og viser, for at deltakerne deretter skal herme, og kikke seg i speilet for å se om det er riktig, vil jeg argumentere for at det finnes et ubrukt potensiale i det å oppmuntre deltakerne til å være oppmerksom på den kinestetiske sanseerfaringen og å bruke den som «kompass», for å vurdere andres og egen bevegelse. Dette kan sammenlignes med hvordan man bruker gehøret for å navigere musikalsk. Empirien viser også at noen av jentene ønsker mer medbestemmelse i undervisningen. Knapp (2013, s. 42) skriver at man ved å bringe refleksjon inn i danseundervisningen bidrar til å utdanne ikke bare dansere, men hele mennesker. Når elevens egne erfaringer og forståelse står i sentrum, åpner man for endring. Utover å kopiere og memorere lærerens steg, lærer man også hvordan ens egne erfaringer kan fungere som utgangspunkt for en større forståelse også for livet utenfor dansestudioet (Knapp, 2013, s. 44). Østern (2009, s. 274) skriver at en poetisk, dialogisk og transformerende dansepedagogikk er viktig for alle dansere. Hun vektlegger hvordan det å lytte til andres perspektiver på bevegelse og å sette ord på egne danseerfaringer kan bidra til en dypere forståelse for hva dans er og kan være. Dans og refleksjon om dans påvirker hverandre konstant (Østern, 2009, s. 275).

I kulturskolenes nye rammeplan for dans står det blant annet om innholdet i danseundervisningen at «Eleven skal få eierskap til egen læringsprosess gjennom refleksjon, kritisk tenkning, verbalisering og gjennom å se dansefaget i en samfunnsmessig ramme». Om arbeidsformer og organisering står det at elevmedvirkning, utforskning og skapende arbeid skal inngå i undervisningen (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Deler av forskningen jeg bygger denne oppgaven på viser at det i tradisjonell danseundervisning foregår lite kritisk tenkning, medbestemmelse og bevissthet om kroppen i et samfunns og relasjon til dans. Empirien, mine fortolkninger og det jeg har funnet i denne undersøkelsen viser at det er en ubalanse mellom hva som vektlegges i undervisningen og hva som er rammeplanens mål for undervisningen. Jeg vil argumentere for at det jeg har funnet ut gjennom dette prosjektet viser at undervisningspraksis med fordel kan utvikles. Da tenker jeg på både hvilke øvelser og

oppgaver som blir presentert i undervisningen og selve undervisningsformen, altså forholdet mellom danselærer og danseelever. Kreative oppgaver kan føre til at elevene opplever større eierskap til selve undervisningen og dansen. Ved at danselæreren gir rom for dialog og elevenes refleksjoner i undervisningen kan elevene få en dypere forståelse for både teknikk og kvalitetene i bevegelsene sine.

Avslutning

Dans generelt og klassisk ballett spesielt omtales gjerne som aktiviteter preget av ferdigheter som først og fremst bare handler om koordinasjon og smidighet. For deltakerne i dette prosjektet både var og er ballerinaadrømmen en viktig motivasjon for å begynne å danse, og for å fortsette å danse. Det er likevel ikke forestillingen om ballerinaen med sitt fokus på smidighet og koordinasjon som preger mitt materiale. Det som er mest påfallende i mine intervjuer er mestringen av egen kropp; alt jentene kan, det å konkurrere med seg selv for å bli flinkere, å være sterk for å holde ut lange øvinger, å føle seg som en fugl når man hopper og å føle eksplosjoner inni seg når man improviserer. Jeg innledet oppgaven med å stille spørsmål ved hva jentene lærer i tillegg til selve dansestegene. Svaret kan være at det de lærer ikke er 'noe', som i en konkret ferdighet, men at det er de kroppslig forankrede sanseerfaringene og opplevelsen av å beherske seg selv som bidrar til jentenes subjektive og kroppslige danning.

...

I denne oppgaven har jeg forsøkt å løfte frem betydningen av å lære å danse. Jeg har sett og hørt hva jentene gjør i timene, hvordan dansen og bevegelsene føles, hvordan de uttrykker sanseerfaringen og deres refleksjoner om dansen. Ved å drøfte dette i lys av Sheets-Johnstones perspektiver på bevegelse og dans har jeg fått frem sider ved å lære å danse som sjelden blir vektlagt. Med utgangspunkt i prosjektets empiri, fortolkninger og funn har jeg også pekt på forslag til endring i undervisningspraksis.

Jeg håper også å ha vist at det å delta i danseundervisning er en betydningsfull og viktig aktivitet for jentene, dette til tross for formidling av tradisjonelle kjønnsroller, autoritet og disiplinpreget undervisning. Videre forskning vil kunne undersøke flere dimensjoner og aspekter ved å lære å danse og derved kunne bidra til å sette lys på dansens egenart og betydning. Dette kan ha både utdanningspolitisk og kulturpolitisk betydning.

Litteraturliste

- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "arts and cultural education in norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i oppleringen. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/cf01b8a9a6e21a613af60e695bdb25f1.pdf>
- Breder, K., Lingjærde, M., Nordseth, U.-M., & Bakka, E. (1997). *Dansens teori*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Buckroyd, J. (2000). *The student dancer: Emotional aspects of the teaching and learning of dance*. London: Dance books.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Engelsrud, G. (1990). Kroppen – glemt eller anerkjent. I K. Jensen (Red.), *Moderne omsorgsbilder* (s.159-181). Oslo: Gyldendal.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010a). "Følelsene kommer bare ut av meg-": Om noen unge danseres egentrening. I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning* (s. 107-134). Trondheim: Tapir akademisk.
- Engelsrud, G. (2010b). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt, & K. Pedersen (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinsholt, & K. Pedersen (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir akademisk.
- Haaland, K. V. (2015). *Dans, pedagogikk og mennesket: Bevegelse gjennom bevegelse* (Masteroppgave). Lillehammer. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/283656>
- Hanna, J. L. (1979). *To dance is human: A theory of nonverbal communication*. Austin: University of Texas Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Keinänen, M. (2010). Hvorfor danse?: Om dans som menneskelig aktivitet. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 143-153). Trondheim: Tapir akademisk.
- Knapp, D. W. (2013). Teaching as a transformational experience. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(6), 42-47.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax. Hentet fra nb.no
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal.
- Moore, C.-L., & Yamamoto, K. (2011). *Beyond words: Movement observation and analysis* (2. utg.). London: Routledge.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordaker, D. J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning* (s. 81-106). Trondheim: Tapir akademisk.

- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- O'Flynn, G., Pryor, Z., & Gray, T. (2013). Embodied subjectivities: Nine young women talking dance. *Journal of Dance Education, 13*(4), 130-138. DOI: 10.1080/15290824.2013.786832
- Pape, S. (2010). *Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Potter, C. (2008). Sense of motion, senses of self: Becoming a dancer. *Ethnos, 73*(4), 444-465. DOI: 10.1080/00141840802563915
- Purser, A. (2011). The dancing body-subject: Merleau-Ponty's mirror stage in the dance studio. *Subjectivity, 4*(2), 183-203. DOI: 10.1057/sub.2011.4
- Radell, S. A., Keneman, M. L., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2014). My body and its reflection: A case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom. *Research in Dance Education, 15*(2), 161-178. DOI: 10.1080/14647893.2013.879256
- Risner, D. (2014). Gender problems in western theatrical dance: Little girls, big sissies & the 'Baryshnikov complex'. *International Journal of Education & the Arts, 15*(10). Hentet fra <http://www.ijea.org/v15n10>
- Rustad, H. (2010). Improvisasjonsdans – kreativ nyskaping eller gjenbruk. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perpektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 121-142). Trondheim: Tapir akademisk.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Serlin, I. A. (2013). Maxine Sheets-Johnstone: The primacy of movement – Expanded second edition (advances in consciousness research). *American Journal of Dance Therapy, 2*(35), 201-206. DOI: 10.1007/s10465-013-9164-z

- Sheets-Johnstone, M. (1979). *The phenomenology of dance* (2. utg.). London: Dance books.
- Sheets-Johnstone, M. (1981). Thinking in movement. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 39(4), 399-407. DOI: 10.2307/430239
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. John Benjamins Publishing.
- Sheets-Johnstone, M. (2012). From movement to dance. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 39-57. DOI: 10.1007/s11097-011-9200-8
- Snowber, C. (2012). Dance as a way of knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012(134), 53-60. DOI: 10.1002/ace.20017
- Steen, E. U. (2010). Hvordan forstår vi dansens estetiske dimensjon? I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning* (s. 135-150). Trondheim: Tapir akademisk.
- Ulvik, M., & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 31-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wellard, I., Pickard, A., & Bailey, R. (2007). 'A shock of electricity just sort of goes through my body': Physical activity and embodied reflexive practices in young female ballet dancers. *Gender and Education*, 19(1), 79-91. DOI: 10.1080/09540250601087793
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body compartment motility and spatiality. *Human Studies*, 3(1), 137-156.
- Ørbæk, T. (2013). Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske vendepunkt – bevisstgjøring av forforståelse i kvalitativ forskning. *InFormation-Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 70-81.
- Østern, T. (2009). *Meaning-making in the dance laboratory : Exploring dance improvisation with differently bodied dancers* (Doktoravhandling). Helsinki. Hentet fra

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33842/Acta_Scenica_23.pdf?sequence=1

Vedlegg

Intervjuguide⁸

(Innlede om det tekniske utstyret og personvern.) Fortelle at jeg er utdannet danser og har jobbet som danser, koreograf og danselærer. Nå er jeg student og skal skrive en oppgave om hva som skjer med oss når vi danser og hvordan vi føler det i kroppen når vi danser. Når vi kjenner bevegelsene i kroppen, er det bevegelsessansen vi bruker).

Hvilket kurs går du på? Hvor mange år har du danset?

Hvilke øvelser gjorde dere i timen? (Pleier dere å gjøre) Hvilke steg bestod øvelsene av? Hvilke øvelser og stegtyper liker du best? Hva er bra/gøy med de øvelsene? Hvordan føles det i kroppen når du gjør for eks. plier, vals, hopp? Er det noen av stegene du ikke liker? Jeg liker for eksempel chasser, vals og pas de bourree. Kan du vise noen av favoritt-stegene dine? Hva er det du liker ved disse? Hvordan føles det i kroppen?

Tenker du på noe spesielt når du danser? Danselæreren din, da? Hva sier hun at dere må tenke på, eller øve på eller gjøre spesielt i timene? Hva syns/tenker du om det? Noen pedagoger snakker om å «føle dansen» når man danser? Tenker du på å føle dansen? Hvordan? Hvor i kroppen føler du dansen?

Har du vært med på noen oppvisninger? Liker du å opptre? Hvorfor/ikke?

Går du på noen andre aktiviteter? Hvordan vil du sammenligne det med å danse?

Hvordan ser man om andre er flinke til å danse?

Gymtimene på skolen? Hva pleier dere å gjøre da? Hva gjorde dere i forrige gymtime? Hvordan opplevdes det? Andre fritidsaktiviteter, hvordan oppleves det? Er det noen forskjell i hvordan det føles å danse og slik det føles å ha gym eller andre aktiviteter du driver med?

Hender det at du ser på dans på internett eller går på danseforestillinger? Hva syns du om det?

Når du ikke er på dansetimen, gleder du deg til dansen og hva er det du gleder deg til? Hva er det beste med å danse?

Hva er det du syns er så spesielt med å danse? Noen begynner på danse fordi de bare må danse-de elsker å danse, andre begynner fordi de har en venninne som danser som de syns det er kjekt å være med, andre begynner fordi mamma og pappa har bestemt det. Hva var det som gjorde at du begynte du å danse?

Det jeg egentlig lurer på er: hvordan føles det å danse?

Hvilke ord vil du bruke for å forklare hvordan det føles å danse?

Har du et minne om en situasjon hvor du danset som var en fin eller spesiell opplevelse?

Har du noen ganger tenkt på å slutte å danse?

Er det noe du vil fortelle om hvordan det føles å danse? Som jeg ikke har spurt om?

⁸ Som beskrevet i metodekapittelet utviklet intervjuguiden seg underveis i prosjektet. Vedlagt intervjuguide er det eksempelet som best representerer spørsmålene i de siste intervjuene.



Gry Heggli
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 29.08.2016

Vår ref: 49264 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49264	<i>"Aliveness"-Om dans som eksistensiell og dannende aktivitet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gry Heggli</i>
Student	<i>Marit Loe Bjørnstad</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49264

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Oppgi at datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt.
- Du kan eventuelt også skrive at dersom det blir aktuelt å benytte datamaterialet til videre forskning etter prosjektslutt, vil du innen prosjektslutt be om samtykke til dette.
- Du kan gjerne skrive at det ikke vil få noen konsekvens for barnets deltakelse på danseskolen dersom barnet velger å ikke delta eller trekker seg underveis.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. Dersom personopplysninger skal lagres på studentens private enheter, legger vi til grunn at dette er i tråd med Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Dersom datamateriale skal oppbevares med personidentifiserende opplysninger for videre forskning etter prosjektslutt, må du innhente samtykke fra utvalget til dette, samt melde det til personvernombudet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Aliveness-Om dans som eksistensiell og kroppslig dannelse”

Bakgrunn og formål

I dette prosjektet skal jeg undersøke hvordan å lære å danse kan bidra til en kroppslig og subjektiv dannelse hos den enkelte elev. Undersøkelsen er en del av min masteravhandling ved Institutt for pedagogikk ved Psykologisk fakultet på Universitetet i Bergen.

Jeg er interessert i hva unge elever som går på kveldskurs i dans kan fortelle om den kroppslige opplevelsen når de danser. Jeg ønsker derfor deltakere mellom 10-12 år som deltar på danseundervisning minimum 1 gang i uken. Deltakerne må ha deltatt i danseundervisning i minimum ett år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer å bli intervjuet av meg. Intervjuet vil foregå som en samtale der vi vil snakke om hvorfor vi liker å danse, og hvordan vi opplever og erfarer det å danse. Jeg vil altså undersøke hvordan danseelevene beskriver, med både ord og kroppsspråk, sine opplevelser med og tanker om det å danse. Spørsmålene kommer til å handle om hva dansetimene inneholder og hvordan de ulike bevegelsene oppleves i kroppen. Vi kommer også til å snakke om hvordan det oppleves å gjøre andre typer aktiviteter som ikke er dans. Intervjuene gjennomføres i en dansesal. Jeg kommer til å bruke både videokamera og lydopptaker, samt å ta notater under intervjuet.

Hvis det er ønske om det, kan dere foresatte kan få se intervju spørsmålene i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om barnet?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger og datamateriale. Personopplysninger om barnet og det som blir sagt i intervjuene vil i arbeidet med avhandlingen oppbevares på en sikker måte i låsbare skap og passordbeskyttede datamaskiner og harddisker.

Temaet for prosjektet er den enkelte danseelevs opplevelser og erfaringer med dans, og involverer derfor ikke direkte elevens danseskole eller dansepedagog.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Jeg ønsker å ta vare på materialet for en periode, med tanke på fremtidige forskningsprosjekt. Personopplysningene og materialet vil fremdeles oppbevares på en sikker måte.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere og barnet kan når som helst trekke dere fra studien uten å oppgi noen grunn. Dersom du eller barnet ønsker å trekke seg, vil alle opplysninger om barnet bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Marit Loe Bjørnstad, marit.bjornstad@student.uib.no eller 95815314. Veileder Gry Heggli kan også kontaktes, gry.heggli@uib.no eller 55583189.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Fordi deltakeren er under 15 år må foresatte samtykke på vegne av barnet. Signert skjema leveres i forbindelse med intervjuet.

Vi har mottatt informasjon om studien og samtykker med dette om at (skriv inn barnets navn) kan delta i studien. Vi samtykker i at personopplysninger og datamateriale oppbevares etter prosjektets slutt i tilfelle det kan brukes i andre forskningsprosjekter gjennomført av Marit Loe Bjørnstad.

(Foresattes signatur og dato)

