

Masteroppgave

# Dans, pedagogikk og mennesket

*Bevegelse gjennom bevegelse*

av

Kaja Vikdal Haaland

Master i pedagogikk  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Januar 2015



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

## Sammendrag

Denne masteroppgaven i pedagogikk er et kvalitativ studie av de estetiske virkningene av dans som kunstform. Feltarbeidet har dreid seg om en gruppe elevers deltakelse i et danseverksted på skolen hvor hensikten var at de skulle lære å skape dans. Studiens siktemål har vært å vise betydningen av estetikk og hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende i læreprosesser. Resultatet fra feltarbeidet gir empirisk grunnlag for å diskutere de pedagogiske og didaktiske implikasjonene av dette.

### Oppgavens problemstilling

*Hvordan kan estetisk erfaring forstås ut fra Panta Rei Danseteaters verksteder og Julia Kristevas perspektiver på språk?*

### Bakgrunn og aktualitet

I den norske grunnskolen nedprioriteres kunst- og kulturfag til fordel for basisfagene matematikk, norsk og engelsk. Generelt, er det stor mangel på faglærere i estetiske fag i den norske grunnskolen og dans er spesielt utsatt, da faget kun er representert som delemne i andre fag. I lys av blant annet PISA, opplever skolene et økt press på å levere kvalitet i basisfagene og et sterkere fokus på vurdering og sammenligning av resultater. Undersøkelser viser at dette har nedslående virkning på de estetiske fagenes posisjon i skolen, selv om det er samsvar mellom tid investert i estetiske fag og prestasjoner i basisfagene.

### Teoretisk forankring

De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for mine refleksjoner er hentet fra Julia Kristeva. Oppgaven er forankret i hennes teorier om språkets betydning for identitetsdannelse, sublimering samt ideene om subjektet-som-skal-bli og subjektet-i-prosess. I behandlingen av det estetiske - estetisk erfaring og estetisk virkning – trekker jeg veksler på Lev Vygotskys «The psychology of art» (1971). Med utgangspunkt i en analyse av Klaus Mollenhauers «Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse» (1996) og Odin Fauskevågs (2013) problematisering av Hans Skjervheims «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (1992) har jeg utviklet en modell som jeg mener bidrar til oppgavens pedagogiske relevans.

### Feltarbeid, metoder og utvalg

Prosjektet er gjennomført som feltarbeid med videoobservasjon, intervjuer og introspeksjon (forskning på egen respons/opplevelse). Utvalget av informanter i studien består av lederne for Panta Rei Danseteater, dansere fra Panta Rei Danseteater, fire ungdomsskoleelever som er deltakere i verksteder arrangert av Panta Rei Danseteater, samt meg selv.

## Resultater

Studien viser hvordan Panta Rei Danseteater i sine verksteder, legger til rette for at elevene kan komme til uttrykk gjennom deltakelse og medskapning. Den viser også at estetisk erfaring fra dans spesielt og læring/ kunstprosesser generelt, har betydning for identitetsdannelse, selvbevissthet, motivasjon/ oppmerksomhet/ rettethet. I verkstedene observerte jeg at erfaringene språkliggjøres gjennom dansen. I tillegg til å se på virkningen verkstedene har på elevene, har jeg sett på hvilke forhold som er til stede og som inviterer til estetiske opplevelser/erfaringer. Undersøkelsen viser at måten verkstedene er strukturert på, og dansernes forståelse av sin rolle, har betydning i denne sammenhengen. Verkstedene har en klar struktur og ledes av tydelige voksne/dansere med mye kompetanse på sitt område. Improvisasjon og pararbeid benyttes som arbeidsform og viser seg å være et viktig undervisningselement. Samlet viser analysen av det som foregikk på verkstedene antydningene av en læreplankode, en pedagogikk for mennesket der iscenesettelse brukes som didaktisk begrep.

## Abstract

This master's thesis in Pedagogics is a qualitative study of the aesthetic effects of dance as an art form. The fieldwork has been about a group of pupils participating in a dance workshop at school where the intention was to learn to create dance. The aim of the study was to show the importance of aesthetics and how aesthetic experience manifests itself in the learning processes. Results from the fieldwork provide an empirical basis to discuss the pedagogical and didactical implications of this.

### Research question

*How can aesthetic experience be understood from Panta Rei Dance Theatre Workshops and Julia Kristeva's perspectives on language?*

### Background and topical interest

In Norwegian schools, subjects dealing with Arts and Culture are downgraded in favour of Mathematics, English and Norwegian. Generally, there is a great shortage of teachers in arts subjects in Norwegian primary and secondary schools, and dance is particularly vulnerable, as it is represented as a subtopic in other subjects. In light of PISA, schools are experiencing increased pressure to deliver quality in core subjects and a stronger focus on assessment and comparison of results. Studies show that this has discouraging effect on the aesthetic subjects' position in school, although there is a correlation between time invested in arts and achievement in core subjects.

The theoretical perspectives that underlie my reflections are taken from Julia Kristeva. The thesis is anchored in her theories about the importance of language for identity formation, sublimation and ideas of the subject-to-become and the subject-in-process. In consideration of the aesthetics – aesthetic experience and aesthetic effect – I relate to Lev Vygotsky «The psychology of art»(1971). Based on an analysis of Klaus Mollenhauer's «Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse» (1996) and Odin Fauskevåg's (2013) critique of Hans Skjervheim «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (1992), I have developed a model that I think helps the pedagogical relevance of this thesis.

### Fieldwork, methods and samples

The project was carried out as fieldwork with video observation, interviews and introspection (research on my own response/experience) in the field researched. Participants in the study were the administrative leader and the artistic leader from Panta Rei Dance Theatre, dancers from Panta Rei Dance Theatre, four pupils who were participants in workshops organized by Panta Rei Dance Theatre, as well as myself. The fieldwork was carried out in February 2014,

when Panta Rei Dance Theatre toured in my district and held workshops for secondary school students.

### Results

The study shows how Panta Rei Dance Theatre in workshops facilitates that students can express themselves through participation and how they can make use of their creative abilities. It also shows that aesthetic experience of dance in particular and learning/art processes generally, has an impact on identity formation, self-awareness, motivation/attention/ directedness. In the workshops, I observed that the experiences were expressed as language through dance. In addition to looking at the impact workshops has on the students, I have studied the conditions that are present and that are welcoming aesthetic experiences. The survey shows that the way the workshops are structured and the dancers' understanding of their role, is significant in this context. The workshops have a clear structure and are chaired by distinct adults/dancers with high expertise in their area. Improvisation and pair work are used as teaching/learning methods and prove to be significant teaching elements in the workshops. Overall, the analysis of what went on in the workshops seems to delineate a curriculum code, a pedagogy for man where the term staging is suitable as didactic concept.

## Forord

Jeg har mange å takke i forbindelse med denne masteroppgaven.

En spesiell takk rettes til veileder Jenny Steinnes for god veiledning med inspirerende og klargjørende diskusjoner.

Takk til Henriette for hjelp med EndNote, fornying av boklån og håndtering av øvrige bibliotekrelaterte utfordringer.

Takk til involverte representanter fra Panta Rei Danseteater og til elevene som ble observert og intervjuet. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig.

Jeg ønsker også å takke kollega Nina for alle samtalene vi har hatt om gleder og utfordringer i forbindelse med et masterprosjekt, samt Mona for alle lufteturene i skog og mark, på ski eller i joggesko.

Tusen takk til min far for samtalene vi har hatt gjennom livet, og som har vært spesielt berikende det siste året.

Til sist vil jeg rette en varm takk til min nærmeste familie; Ludvik, Karsten, Signe og Marius. Dere har vist stor tålmodighet og forståelse. Uten deres støtte hadde jeg aldri kommet i mål.

Lillehammer 12.01.15

Kaja Vikdal Haaland

*Jeg har alltid vært glad i de engelske ordene «motion» og «emotion». Bare e-en skiller bevegelsen og følelsen. Man kan bevege seg og man kan bli beveget av bevegelsen (...) Det er poetisk, mener jeg. Bevegelse gjennom bevegelse. Motion and emotion.*

*Jirí Kylián (Den norske opera og ballett, 2014)*

# Innhold

Sammendrag .....	1
Abstract .....	3
Forord .....	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Tema, aktualitet og bakgrunn .....	9
1.1.1 Bakgrunn – forskningsarbeidet på dans .....	11
1.2 Bakgrunn – generell pedagogisk forankring.....	12
1.3 Problemstilling.....	16
1.4 Begrepsavklaring .....	17
1.5 Oppbygning og innhold .....	18
2.0 Teoretiske perspektiver.....	19
2.1 Negativ og positiv oppdragelse .....	19
2.2 Det estetiske.....	21
2.2.1 Estetisk virkning og estetisk erfaring.....	22
2.3 Julia Kristeva .....	25
2.3.1 Kristeva og fenomenologi.....	25
2.3.2 Kristeva, identitet og kultur.....	26
2.3.3 Tapet av Tingen og å finne seg igjen i språket.....	28
2.3.4 Før begynnelsen - abjekt, subjekt og objekt .....	28
2.3.5 Det semiotiske og det symbolske.....	30
2.3.6 Sublimering og kreativitet – mors rolle og det individuelle bidrag.....	33
2.3.7 Kristeva og dans.....	33
2.4 Oppsummering.....	35
3.0 Dans.....	38
3.1 Dansetradisjon inspirert av Laban.....	39
3.2 Undervisning i kreativ dans .....	40
3.2.1 Å arbeide med kreativ dans – hvordan strukturere og undervise .....	41
3.3 Oppsummering.....	43
4.0 Vitenskapsteoretisk grunnlag for posisjon i metodevalg.....	44
4.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	44
4.2 Poetisk vitenskap.....	47
4.2.1 Poetisk vitenskap og psykoanalyse .....	50
4.3 Oppsummering.....	52

5.0 Metode .....	54
5.1 Forskningsdesign .....	55
5.2 Utvalg.....	57
5.3 Gjennomføringen .....	58
5.4 En kvalitativ tilnærming.....	58
5.4.1 Observasjon.....	58
5.4.2 Meningsfortetting og utvikling av kategoriseringssystem til bruk ved analyse av verkstedene registrert med video .....	60
5.4.3 Introspeksjon.....	62
5.4.4 Intervju .....	63
5.5 Triangulering av datamaterialet.....	64
5.6 Validitet, reliabilitet og autentisitet .....	65
5.7 Sterke og svake sider ved undersøkelsen.....	67
5.7.1 Etske overveielser.....	67
5.7.2 Forskerens rolle .....	68
6.0 Presentasjon av datamaterialet – analyse, tolkning og drøfting .....	70
6.1 Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene? .....	70
6.1.1 Hva karakteriserer det estetiske møtet mellom elever og danseverkstedet?.....	70
6.1.2 Hvordan kommer det semiotiske til uttrykk - estetiske møter .....	72
6.1.3 Drøfting - Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene? .....	76
6.2 Hvilken betydning har elevens følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans?.....	79
6.2.1 Hva kjennetegner prosessen der elevene skaper dans? .....	80
6.2.2 Dansernes rolle i elevenes prosess med å skape dans.....	83
6.2.3 Introspeksjon - som deltaker på heldagsverksted .....	86
6.2.4 Drøfting - Hvilken betydning har elevenes følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans? .....	89
6.3 Undervisningsmodellen og didaktiske prinsipper .....	92
6.3.1 Hvordan kommer den overordnede didaktiske strukturen fram i verkstedene? .....	93
6.3.2 Hva kjennetegner dansernes rolle som formidlere?.....	98
6.3.3 Drøfting - Undervisningsmodellen og didaktiske prinsipper. Hvordan inviterer verkstedene til estetiske opplevelser/erfaringer? .....	100
7.0 Sammenfattende drøfting.....	103
8.0 Konklusjon .....	108
Litteratur.....	112



## Oversikt over figurer og bilder

<i>Figur 1: Sentrale begreper fra Kristevas teorier slik jeg ser dem stå i forhold til hverandre, skissert med symboler og tegninger .....</i>	37
<i>Figur 2: Interaksjon mellom datainnsamlingsmetoder og teori.....</i>	56
<i>Figur 3: Analyseskjema fra Smak av dans-verkstedene .....</i>	61
<i>Figur 4: Analyseskjema med kategorier, fra heldagsverksted .....</i>	62
<i>Figur 5: Triangulering av datamaterialet til forskningsspørsmål a).....</i>	64
<i>Figur 6: Triangulering av datamaterialet til forskningsspørsmål b).....</i>	65
<i>Figur 7: Triangulering av data til forskningsspørsmål c).....</i>	65
<i>Figur 8: Forskningsspørsmål a) med fokusområder.....</i>	70
<i>Figur 9: Bilde av "opp-ned-løftet" .....</i>	75
<i>Figur 10: Forskningsspørsmål B) med underspørsmål.....</i>	79
<i>Figur 11: Forskningsspørsmål c) med underspørsmål og fokusområder .....</i>	93

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Analyseskjema fra Smak av dans-verksteder

Vedlegg 2: Analyseskjema med kategorier, fra heldagsverksted

Vedlegg 3: Intervjuguide samtale med ungdommer i etterkant av verksted

Vedlegg 4: Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 5: Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet, elever

Vedlegg 6: Kopi av godkjenning av forskningsprosjekt fra NSD

## 1.0 Innledning

Innledningen tar for seg forskningsprosjektets aktualitet og bakgrunn. Deretter følger problemstillinger og forskningsspørsmål før oppgavens struktur og oppbygning presenteres.

### 1.1 Tema, aktualitet og bakgrunn

I denne masteroppgaven i pedagogikk er de estetiske virkningene av dans, slik den framstår i danseverksteder for ungdom i 9. klasse, gjenstand for undersøkelse. Tema for forskningsarbeidet er aktuelt, sett i forhold til de kårene som råder over estetiske fag i norsk grunnskole i dag. Estetiske fag i skolen er i en utsatt posisjon og trues stadig av et dominerende fokus på basisferdigheter i kunnskapsfagene.

På et debattmøte på Litteraturhuset 06.03.14, under temaet «Hvorfor kunsthøgskole i skolen?», hevdes det at «PISA styrer skolen» (Ruud, 14.03.2014, s. 10). Debattmøtet ble arrangert på bakgrunn av rapporten «Kunst- og kulturoplæringen i Norge 2010/2011» (Bamford, 2012). Anne Bamford (2012) gjennomførte en grundig kartlegging av de estetiske fagene i norsk skole og konkluderer med at kunsthøgskole nedprioriteres til fordel for basisfagene matematikk, norsk og engelsk. «Rapporten peker på at økt fokus på og økt timetall i «basisfagene» har ført til redusert fokus på de estetiske fagene.» (Bamford, 2012, s. 7) Mangelen på faglærere i estetiske fag og lærere med kompetanse i estetiske fag er stor, lærere rapporterer at de føler seg utrygge på å bruke kunst som læringsmetode, og det er stor mangel på spesialrom som egner seg for praktisk- estetisk undervisning. Rektorer sier at de opplever økt press på å levere kvalitet i basisfagene og et sterkt fokus på vurdering og sammenligning av resultater, og lærere som ble intervjuet mener fokuset på PISA-resultater har hatt svært negativ innvirkning på praksis i kunst og kulturfagene. Presset på basisfagene har negativ virkning på de estetiske fagenes posisjon i skolen og begrenser potensialet for kreativitet, og dette: «Til tross for at høy kvalitet i kunst- og kulturoplæringen samsvarer med gode resultater i PISA-testene.» (Bamford, 2012, s. 13)

Den norske undersøkelsen ble bestilt med bakgrunn i en tidligere omfattende internasjonal kartlegging av kunsthøgskoleenes betydning, og bekrefter denne. Denne internasjonale kartleggingen ble initiert av UNESCO og utført av Bamford i 2006. I «Wow – faktoren» (2008), som rapporten heter, pekes det på «at land med gode resultater innenfor kjernefagene er de samme landene som satser på estetiske og praktiske fag i skolen.» (Ruud, 14.03.2014) Kunstfagrik opplæring blir definert som opplæring som «sikter mot å formidle kulturarven til barn og ungdom, å sette dem i stand til å skape sitt eget kunstneriske språk og å bidra til deres

helhetlige utvikling (emosjonelt og kognitivt)» (Bamford, 2008, s. 10). Det skilles mellom utdanning i kunsthøgskole og utdanning gjennom kunsthøgskole. Utdanning i kunsthøgskole beskrives som en systematisk læring i ferdigheter, i måter å tenke på og i presentasjonen av de enkelte kunstformer. Slik læring vil ha positiv betydning for elevenes innstilling til skole og læring, det vil gi dem økt kulturell identitet og bedre selvbylde. Ifølge rapporten, fører utdanning gjennom kunsthøgskole til at de samlede akademiske prestasjoner øker og at elevene er mer positive til skolen. (Bamford, 2008)

I den norske grunnskolen er det dans som estetisk fag er dårligst representert av kunsthøgskolefagene. Dans defineres ikke som eget fagområde, men som et delområde i fagene kroppsøving og musikk. Det mangler lærere som har «direkte ansvar for dette området» og da er det «lite sannsynlig at man vil få noen systematisk utvikling av dans som fag.» (Bamford, 2012, s. 7) Rapporten konkluderer med at det fram flere forhold som trenger utvikling og forbedring for å bedre kunsthøgskolefagene kår i den norske skolen. Blant flere nevnes disse: «De praktiske og estetiske fagene må gjeninnføres i skolehverdagen... Man må legge vekt på verdien av praktisk og kreativ læring, med hovedfokus på læring gjennom praktiske erfaringer» (Bamford, 2012, s. 18). Kreative fag og kreative sider i fag, må løftes fram, konkluderer Bamford.

Som lærer i ungdomsskolen, opplever jeg daglig at skolen preges av økt fokus på å prestere i forhold til målbare kriterier. Som nevnt, er skolen utsatt for press fra mange hold der det forventes at nåtidens kunnskaps- og konkurransekraft tas på største alvor. Utdanningsinstitusjoner blir fulgt med argusøyne for å sikre effektivitet i bruk av både ressurser og i å nå læreplanens utenfra gitte, og på forhånd oppsatte, kunnskapsmål (Gundem, 2011). Læreplanen (Kirke undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) med sin målfokusering, en egen forskrift om vurdering i skolen og Utdanningsdirektoratets «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 09.10.2014) med tilhørende tips og råd, peker i samme retning. Det har ifølge Thuen (2008), skjedd en utvikling fra 70-tallets reformpedagogiske skole der elevene skulle få anledning til å påvirke undervisningen med sin egen stemme, til en skole basert på LK 06 der målene er presisert og elevfokus handler om elevens innsats, prestasjoner og muligheter for utvikling rent faglig. Både lærere og elever i dagens skole er underlagt samfunnsmessige styrings- og tvangsformer i en grad som gjør at følgende spørsmål fortøner seg relevant for meg; Spørsmålet er om ikke disse tvangsformene skygger for vår tids mest sentrale oppdragelsesmål i vel så stor grad som de tjener til å

effektivisere skolen? Ifølge Bamfords rapporter, er svaret entydig; det er en sammenheng mellom utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk og akademiske prestasjoner.

Jeg har utdanning i dans og koreografi fra Laban Center for Movement and Dance. Til daglig underviser jeg i musikk og kroppsøving ved Øyer ungdomsskole, der dans inngår som delemner i begge fagene. Bakgrunnen min er avgjørende for valget av fokusområder i oppgaven. I løpet av masterstudiet i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, har spesielt teoriene til Julia Kristeva, vekket min interesse og fått betydning for forskningsarbeidets teoretiske forankring.

### 1.1.1 Bakgrunn – forskningsarbeidet på dans

Her følger en kort redegjørelse for hvorfor masterprosjektet mitt kom til å handle om dans. Informasjon om annen forskning på dans følger i kapittel 3.0.

Våren 2013 deltok jeg på Oppland fylkeskommunes «Kulturslepp». På arrangementet presenteres produksjonene for Den kulturelle skolesekken for kulturkontakter i skoler og kommuner. Jeg fant presentasjonen av produksjonen til Panta Rei Danseteater spesielt interessant. Anne Ekenes, som er kunstnerisk leder i Panta Rei Danseteater, fortalte om verksteder for 6.klassinger og 9.klassinger der elevene lærer bevegelser og dans av profesjonelle dansere fra kompaniet. Panta Rei Danseteaters begrunnelse for verkstedene sine, er nettopp sammenhengen mellom kreativitet og individuelle uttrykk, og læring av basisfag. Verkstedene til Panta Rei Danseteater har et tydelig pedagogisk siktemål. For det første settes deltakerne i en kontekst der de oppfordres til å skape bevegelser med utgangspunkt i seg selv og sin egen kropp. For det andre handler det om å gi deltakerne bedre forutsetninger for å forstå dans, som kunstform gjennom å introdusere dem for dansens språk og uttrykk. Panta Rei Danseteaters uttrykksform er moderne dans. På deres egen hjemmeside skriver de at «Kompaniets signatur er forestillinger av høy kunstnerisk kvalitet som engasjerer på ulike plan og er tilgjengelige for et bredt publikum.» (Panta Rei Danseteater, u.å.) Panta Rei Danseteaters uttalte pedagogiske intensjon vekket min interesse. Fra presentasjonen forsto jeg at de har funnet et konsept som antakeligvis berører det forholdet mellom estetiske fag og basisfag som Bamford peker på i sin undersøkelse. Begge argumenterer for at det bør gis rom for det individuelle estetiske uttrykket til elever. De begrunner det med at mer vekt på det estetiske og kreative i skolen vil gjøre elevene bedre i stand til å mestre basisfagene. Som presisert innledningsvis, ønsker jeg i masteroppgaven å se på sammenhengen mellom disse forholdene. Jeg ønsker å undersøke hva det er som skjer i de kreative, skapende prosessene

som er så verdifullt og derfor framsto Panta Rei Danseteaters verksteder som ideelt for mitt feltarbeid.

## 1.2 Bakgrunn – generell pedagogisk forankring

I denne oppgaven diskuterer jeg flere forhold som er forbundet med de estetiske virkningene av dans som kunstform, men jeg er spesielt opptatt av å studere hvordan kunstnerisk erfaring gjør seg gjeldende i elevers arbeid med å skape dans i et danseverksted i skolen. Min ambisjon er i det store og hele, å belyse at dansen kan representere en didaktikk for mennesket jfr. Loyolas didaktikk for sjelen, eller «læreplan for åndelig selvdanning» (Mollenhauer, 1996, s. 95). Jeg knytter an til noen begreper fra den pedagogiske modellen som Klaus Mollenhauer (1996) utvikler i «Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse» og drøfter den i forhold til Odin Fauskevågs (2013) problematisering av Hans Skjervheims «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (1992).

Mollenhauer tar utgangspunkt i det han mener er fem grunnleggende emner for en moderne pedagogikk. Han starter med å påpeke hvor vanskelig, men viktig det er å beskrive og teoretisere om hvordan vi blir til som et jeg/selv. Dannelse er ikke bare noe vi kan takke voksne for, det er i like stor grad noe vi kan bebreide dem for, siden dannelsesprosesser handler om å slipe til og sette grenser. «Pedagogikk handler alltid om å overlevere noe fra en person til en annen, og det som overleveres, kan betraktes som oversettelser hvor oversetteren fra tid til annen setter sitt preg på det overleverte.» (Haaland, Dobson, & Haugsbakk, 2011, s. 2) Pedagogikk handler om å overføre kulturstoff fra en tid til en ny tid og samtidig ivareta en kollektiv erindring, og til dette trengs det noen standarder som erindringen kan orientere seg i forhold til. Erindring fremmer en «reflekterende bevegelse» (Mollenhauer, 1996, s. 14) som er «knyttet til grunnene for pedagogisk handling» (Mollenhauer, 1996, s. 14).

Mennesket kommer ikke unna oppdragelse, og da må pedagogisk teori si noe om hvordan vi tilegner oss verden spontant, og pedagogikken må si noe om hvordan vi skal legge til rette for didaktikk i forhold til dette. Mollenhauer (1996) tar utgangspunkt i det faktum, at mennesket ikke kommer utenom oppdragelse når han lanserer *presentasjon*, *representasjon*, *dannelsesberedskap*, *selvvirksomhet* og *identitet* som viktige begreper for refleksjon og pedagogisk teoretisering. Jeg vil hovedsakelig konsentrere meg om presentasjon og representasjon i dette arbeidet. Presentasjon handler om hvordan verden presenterer seg for oss og blir til vår indre kognitive verden. Vi plasserer jeget i objektet som noe utenfor kroppen og i kroppen på samme tid. Presentasjon er hvordan vi spontant og uten

tilretteleggelse utvikler oss. Verden presenterer seg i språket organisert og gruppert. Representasjon er det utvalget av samfunnet, kulturen, som den voksne gjør, og gir en form som er slik at barnet kan bearbeide det. Representasjon er didaktikk, og er knyttet til den formelle påvirkningen. Den forteller hvordan vi legger til rette i ulike sammenhenger. Samtidig betegner både presentasjon og representasjon at det gjøres et utvalg. Den voksne velger ut kulturstoff som presenteres for barnet. Barnet gjør utvalget i presentasjonen. En av forutsetningene i oppdragelsen er at den voksne tar noen valg der noe velges framfor noe annet, altså en avgrensning, et utvalg. Presentasjon handler om hvordan den ytre verden blir en del av vår indre verden ved at vi gjør et utvalg, en begrensning og lager et system som kommuniserer både utad med omverdenen, men også innad til oss selv. Kunstnerisk erfaring forstås som et resultat av sansing av den ytre verden, et resultat av hvordan den ytre verden presenterer seg for oss. Kunstnerisk erfaring gjør seg gjeldende som representasjon, der et utvalg av kulturstoff presenteres som noe som representerer kultur. Denne forståelsen forutsetter en oppfatning at *barn kan lære* som en latent mulighet, en dannelsesberedskap. Begrepet selvvirkosomhet beskriver den virksomheten som fremmer fornuftskrefter og som danner oss, vår identitet. (Mollenhauer, 1996)

I artikkelen «Grunnproblem i Skjervheims pedagogiske filosofi», viser Fauskevåg (2013) hvordan modellen Skjervheim skisserer er unyansert og overser noen sentrale poeng, blant annet i forholdet mellom lærer og elev. Skjervheim (1992) tar tak i mål-middel tenkingen som preger dagens skole og legger fram en alternativ pedagogisk modell. Modellen har til hensikt å beskrive et ikke-autoritært, likeverdig forhold mellom lærer og elev, der dialogen mellom partene er det sentrale. Gjennom en rasjonell dialog der både lærer og elev forstås som subjekt, skal læreren overbevise eleven, ikke overtale. Ifølge Skjervheim, er pedagogiske modeller som forstår læreren som subjekt og eleven som objekt, moralsk problematisk. Læreren skal heller overbevise eleven med rasjonelle argumenter, for bare slik kan eleven påvirkes av argumentet og ikke personen. Fordi eleven også har fornuft, vil eleven egentlig overtale seg selv til å la det beste argumentet vinne. (Fauskevåg, 2013)

Fauskevåg problematiserer Skjervheims påstand om likeverdighet mellom lærer og elev. Den voksne/ læreren har naturlig autoritet, hevder han, i kraft av å ha levd lenger og dermed ha mer erfaring og kan på grunn av sin modenhet, skille mellom sannhet og usannhet, i større grad enn barnet. Fauskevåg sier: «Å vere moden handlar mellom anna om refleksjonsevne, rasjonalitet og det å forstå ansvar og konsekvensar av handlingar. Modning og modningsnivå

handlar om forholdet til kunnskap» (Fauskevåg, 2013, s. 82). Det er nettopp i forholdet til kunnskap sakens kjerne ligger. Med økt modenhet vil evnen til å reflektere bli bedre.

I likhet med Mollenhauer, løfter Fauskevåg fram den voksne/ lærerens rolle som naturlig autoritet i forholdet voksen/ lærer – barn/ elev. For Fauskevåg, i kraft av større refleksjonsevne og rasjonalitet, mens Mollenhauer trekker fram den voksnes/ lærerens rolle som den som velger hvordan verden skal *representeres*. Verden presenterer seg ulikt for voksne og barn på grunn av ulik modenhet. «Det vi skal fram til, er at denne *ulikskapen i modning i røynda er ein ulikskap i subjektivitet.*» (Fauskevåg, 2013, s. 82) Modning og subjektivitet henger sammen, ifølge Fauskevåg, og han innfører en gradering i subjektforståelsen der barn er potensielle subjekt og den voksne er subjekt. Foros og Vetlesen (2012) argumenterer for en liknende gradering når de hevder at;

Nære voksne fungerer som forbilder ganske enkelt i kraft av å være voksne, av å ha levd lenger og vite mer om hvordan verden henger sammen, (...). La oss kalle dette en moralsk kapital, en type aldersbetinget forsprang, som barnet naturlig tilskriver enhver voksenperson ganske enkelt qua voksen. (Foros & Vetlesen, 2012, s. 28-29)

Den pedagogiske oppgaven består i å bidra til at barnet får utvikle sitt potensielle subjekt. For at Skjervheims ideal om overtalelse av det bedre argument skal realiseres, må elevene ha en utviklet kritisk sans og kunnskap å vurdere i forhold til. Fauskevåg peker på paralleller mellom modning og språk, og sier at subjektet er knyttet til «språk- og tenkjeevna» (Fauskevåg, 2013, s. 86). Språket er mediet subjektiviteten kommer til uttrykk i. «Skal pedagogen utvikle barnet til eit fritt subjekt, må han utvikle dette mediet som subjektiviteten kjem til uttrykk i(...) Dersom pedagogen skal forme eleven til eit modent, fritt moralsk subjekt, er det å utvikle mediet sentralt.» (Fauskevåg, 2013, s. 86)

I Mollenhauers pedagogiske modell regnes språket som en avgjørende faktor fordi det er med språket det «frembringes en intersubjektivitet» (Mollenhauer, 1996, s. 77) som er nødvendig i det menneskelige fellesskap. Man må trene basisferdigheter, lære språk og regler, for å kunne gjøre seg nytte av dem og kunne forholde seg reflektert og kritisk til det. Ettersom læreren er subjekt, moden og reflektert med et mer velutviklet forhold til sannheten, og eleven er potensielt subjekt, på vei til å bli subjekt, kan læreren sies å vite bedre enn eleven, også når det gjelder hva som er elevens beste. Med denne argumentasjonen kan visse elementer fra en mål-middel-tenking tillates, sier Fauskevåg. En «teknisk manipulasjon som utviklar av mediet

til eleven, kunne vere frigjerande.» (Fauskevåg, 2013, s. 88) Forutsatt at man holder seg innenfor det som er riktig moralsk, og ikke utnytter sin posisjon og krenker eleven.

Fauskevåg tar altså til orde for at pedagogiske modeller må struktureres rundt mål og at det er den voksne, læreren, som formulerer målene. Men han sier også at teknikk alene ikke er nok, for det ivaretar ikke hele eleven, den «kan ikkje utvikle den individuelle dimensjonen ved subjektet.» (Fauskevåg, 2013, s. 89) For å kunne bruke språket til å uttrykke det individuelle ved seg, er det ikke tilstrekkelig å kjenne språkets tekniske struktur. Den individuelle dimensjonen ved subjektet kan utvikles ved at elevene får frihet til «å øve seg på å opptre som autonome og sjølvstendig tenkjande subjekt» (Fauskevåg, 2013, s. 90). Dette støttes av Mollenhauers argument om å gi det kontingente plass. Det kontingente betegner det som også er en del av oss, det vi kan «ane», men ikke uttrykke med språk. Han sier at;

Det sigbare refererer (henviser) til det usigbare; subjektivitet er kontingent (dvs. at vi ikke kjenner årsaken eller grunnen til at subjektet er som det er, og at vi derfor må være åpen for alle muligheter, oversetters anm.) (Det er) oppdragelsens oppgave å trekke barna over grensen. (Mollenhauer, 1996, s. 82)

Barna må få et språk, kultur og konvensjon slik at det usigbare kan komme til uttrykk. Det usigbare tilhører det ikke-bevisste, og pedagogikkens oppgave er å bli oppmerksom på barnas ikke-konvensjonaliserte jeg. Fauskevåg hevder at dersom pedagogikken skal forme eleven til et modent fritt moralsk subjekt, er det å utvikle mediet sentralt. Han framholder at det ikke er noen motsetning mellom en pedagogikk som vektlegger basisferdigheter og har et klart kunnskapsfokus, og en pedagogikk som ivaretar det individuelle bidraget. (Fauskevåg, 2013)

Hvis man ser betraktningene over opp mot funnene fra Bamfords rapporter om estetiske fag, ser det ut som en vektlegging på estetiske fag i skolen vil kunne møte både basisferdighetene i (basis)fagene og friheten Fauskevåg fremhever som sentral for å utvikle den individuelle dimensjonen ved subjektet.



### 1.3 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder:

- *Hvordan kan estetisk erfaring forstås ut fra Panta Rei Danseteaters verksteder og Julia Kristevas perspektiver på språk?*

I denne masteroppgaven i pedagogikk er de estetiske virkningene av dans som kunstform gjenstand for undersøkelse. Ved å beskrive førspråklige erfaringer som vekkes til live i utøvelse av dans og i møte med dans, forsøker jeg for det første, 1) å vise hvordan slik estetisk erfaring gjør seg gjeldende og for det andre, 2) argumenterer jeg for estetiske erfaringers betydning for identitetsdannelse, selvbevissthet og motivasjon/ oppmerksomhet/ rettethet. For det tredje, 3) gir feltarbeidet mulighet til detaljert beskrivelse fra et danseverksteds arbeid med å skape dans med, av og for elever i skolen.

For å besvare første ledd i problemstillingen; *Hvordan gjør estetisk erfaring seg gjeldende?* vil jeg først foreta en teoretisk analyse av relevant teori. Jeg vil argumentere for at Vygotskys teori om estetisk virkning kan relateres til Kristevas teorier om subjektdannelse og identifikasjon/sublimering.

Deretter vil jeg, gjennom en analyse og tolkning av empirisk undersøkelse, vise hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende i verkstedene, gjennom å analysere elevenes arbeid med å skape dans. Dette vil jeg belyse i forhold til følgende forskningsspørsmål:

- a) *Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene?*
  - Hvordan kommer det semiotiske til uttrykk i verkstedene? Kan førspråklige erfaringers uttrykk gjenkjennes?
  - Hva karakteriserer det estetiske møtet mellom elever og danseverkstedet?
- b) *Hvilken betydning har elevens følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans?*
  - Hva kjennetegner prosessen å skape dans?
- c) *Hvordan inviterer verkstedene til estetiske opplevelser/ erfaringer?*
  - Hvordan verkstedene er strukturert? Undervisningsmodellen og didaktiske prinsipper.
  - Hva kjennetegner dansernes rolle (lærerne i verkstedene)?

*Gjennom en beskrivelse av danseverkstedets arbeid med å skape dans, av og for elever i skolen, vil jeg så belyse og drøfte hvilken betydning estetisk erfaring har for identitetsdannelse, selvbevissthet og motivasjon/oppmerksomhet/rettethet. Fra beskrivelsen av dansernes undervisningsopplegg, vil jeg se om det kan utledes noen allmenne didaktiske prinsipper for etablering av læringsprosesser hvor elevene selv kommer til uttrykk. Didaktiske*

prinsipper som ikke bare lærer elevene å motta kunnskap om verden, men like mye lære å la verden inkorporeres i eleven selv.

## 1.4 Begrepsavklaring

En del sentrale begreper som er gjennomgående i oppgaven, kan trenge en avklaring og tydeliggjøring. For det første, didaktikkbegrepet som utledes i problemstillingen over. Didaktikk omhandler praktisk pedagogiske tilrettelegging av undervisningen og har å gjøre med sammenhengen mellom begrunnelse, innhold og gjennomføring. «Enkelt sagt dreier didaktikken seg om hva som skal undervises og læres, hvordan det skal undervises og læres, og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres.» (Gundem, 2010, s. 1) Det eksisterer likevel mange ulike oppfatninger om hva didaktikk er og hva som er didaktikkens område, og det kan skilles mellom vide og snevre tilnæringsformer for didaktikk. Didaktikk i vid forstand forstås som teori om undervisning og læring i alle former. En mer snever definisjon betegner didaktikk som vitenskap om undervisningsteori, som teori om dannelsingsinnholdet, som styring og kontroll i læringsprosesser, og didaktikk blir forstått som psykologisk avledet teori anvendt på undervisning og læring. (Gundem, 2011) Knud Illeris diskuterer didaktikkbegrepet i «Problemorientering og deltagerstyring» (Illeris, 1976) og skiller mellom en tradisjonell didaktikk og en alternativ didaktikk. Den tradisjonelle didaktikken søker metodene som mest effektivt fører elevene fram til de på forhånd gitte målene, uten å problematisere grunnverdiene (politiske, filosofiske eller samfunnsbestemte) som ligger til grunn for læreplaner og forskrifter. Illeris framholder et alternativt perspektiv på didaktikk som tar utgangspunkt i elevene i «deres samfundsmæssige sammenheng, og følger en emancipatorisk (frigjørende) erkendelsesledende interesse» (Illeris, 1976, s. 18), der en ved kommunikasjon og interaktive aktiviteter har som mål å frigjøre det ytre og det indre mennesket i en felles virkelighet. En alternativ didaktikk omhandler de psykologisk-teoretiske sidene av læring og utvikling, og ut fra dette definerer Illeris didaktikkens emne som:

Ud fra de betingede samfundsmæssige og psykologisk-teoretiske forhold at opstille og nærmere uddybe nogle generelle principper vedrørende de uddannelsernes indre struktur, dvs. for uddannelsernes planlægning og for selve undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. (Illeris, 1976, s. 20)

I denne oppgaven benyttes begrepet didaktiske prinsipper. Begrepet er ment å dekke hva som skal læres i verkstedene til Panta Rei Danseteater og hvordan det undervises, og handler om

den praktiske gjennomføringen av verkstedene og sentrale momenter i undervisningen av dans. Oppgaven har også som siktemål å utlede noen allmenne didaktiske prinsipper for etablering av læringsprosesser der elevene kommer til uttrykk. I den sammenheng er didaktikkbegrepet knyttet nærmere Illeris' alternative perspektiv på didaktikk, og vil problematisere grunnverdiene som ligger til grunn for læring og utvikling.

Anvendelsen av begrepene presentasjon og representasjon fra Mollehauers pedagogiske modell, kan trenge en avklaring, ettersom disse begrepene også brukes uten forbindelse til Mollenhauers definisjon. Der begrepene i fortsettelsen anvendes i Mollenhauers betydning, settes disse i kursiv; *presentasjon/ representasjon*.

Begrepene estetisk virkning og estetisk erfaring diskuteres og klargjøres i kapittel 2.2.1.

## 1.5 Oppbygning og innhold

Kapittel 2 vil ta for seg de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for tolkning og refleksjon av datamaterialet. Først plasseres teoriene til Vygotsky og Kristeva i forhold til pedagogikkens to ulike syn på mennesket og kunnskapstilegnelse. Deretter gjøres det kort rede for Vygotskys teorier om estetisk virkning og estetisk erfaring. Denne redegjørelsen tar i hovedsak utgangspunkt i Vygotskys «The Psychology of Art» (Vygotskij, 1971).

Avslutningsvis i kapittel 2, presenteres sentrale deler av Kristevas teorier om identitetsdannelse og språk, det semiotiske og det symbolske, og relasjonen mellom objekt, objekt og subjekt. Oppsummeringen av dette kapitlet viser hvordan Vygotskys teori om estetisk virkning kan sammenstilles med Kristevas teorier og danne grunnlag for betegnelsen estetisk erfaring. Kapittel 3 innledes med en redegjørelse for den dansetradisjonen *Panta Rei* Danseteater hører til. Deretter beskrives sentrale elementer fra undervisning i kreativ dans. Kapittel 4 omhandler det vitenskapsteoretiske grunnlaget for posisjon i metodevalget og argumenter for relevansen av et poetisk vitenskapelig ståsted. Kapittel 5 gjør rede for valg av forskningsmetoder og hvordan jeg posisjonerer meg i forhold til dem, samt utvalg, validitet, reliabilitet, autentisitet, etiske overveielser og til slutt, forskerens rolle. Kapitlet synliggjør også analysestrategier og triangulering. Datamaterialet presenteres, tolkes og drøftes i kapittel 6. I kapittel 7 følger en sammenfattende drøfting, før oppgaven avsluttes med konklusjon i kapittel 8.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Negativ og positiv oppdragelse

Pedagogikken kan hevdes å være delt i to fløyer som baserer seg på ulike oppfatninger av hvordan mennesket tilegner seg kunnskap. Opphavet til dette skillet finnes i skriftene til opplysningstidens filosofer, «anført av John Locke (1632-1704) og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)... Locke var nytteperspektivets og fornuftsrasjonalismens talsmann, mens Rousseau sto for naturidealismen og så barnet i seg selv som en naturens skapning.» (Thuen, 2008, s. 55)

Med «Essay concerning human understanding, kan det hevdes at John Locke definerte seg som «et referansepunkt for atferdstenkning og behaviorismen» (Thuen, 2008, s. 55). Han la med dette verket, grunnlaget for pedagogikk ved å lansere en teori som gjorde det mulig å forstå læring og oppdragelse som en påvirkningsprosess. «Han hevdet at menneskesinnet var uten inskripsjon og bestemmelse. Han la grunnlaget for å forstå mennesket som formet av den ytre verdens påvirkning.» (Haaland, 2009a, s. 82) Locke forsto mennesket som født uten bevissthet og at bevisstheten blir dannet ved at vi tilegner oss kunnskap om verden gjennom sanseopplevelser og refleksjon, og det er fra dette mulig å analysere begreper og forestillingers opphav. Han studerte altså det som vi positivt har sanset, det som kan beskrives i observerbare termer. (Thuen, 2008)

Locke så på mennesket som styrt av fornuften, og oppdragelsens oppgave var å bidra til å utvikle det selvstendige, autonome mennesket. Vi trenger oppdragelse for å bli moralske og samfunnsvette mennesker. Den medfødte friheten må styres av rasjonaliteten, som vi også er født med, sa han. «Rasjonelle mennesker står i en posisjon hvor de kan styre seg selv i henhold til moraliteten i den naturlige loven, og av den grunn vil de også være frie.» (Steinsholt, 2004, s. 100) Locke ser altså på rasjonalitet som noe som skal temme friheten, og at det er oppdragelsens viktigste oppgave å danne den moralske karakter. Den moralske karakter dannes ved at barnet lærer gode vaner og bygger opp sin egen fornuft og at negative vaner brytes ned. Barnet er først fritt når det kan handle ut fra sin egen fornuft. (Steinsholt, 2004)

Jean-Jacques Rousseau dannet grunnlaget for en humanistisk forståelse av pedagogikken. (Thuen, 2008) Hans teorier om oppdragelse peker på oppdragelsens paradoks, nemlig forholdet mellom oppdragelse til samfunnets normer, og samtidig ivareta og styrke den iboende friheten. «Frihet er både årsak til og resultat av at mennesket er godt». (Haaland,

2009a, s. 82) Ifølge Rousseau, er mennesket født med en rest av naturen, friheten. «For Rousseau betyr menneskelighet først og fremmest frihed, hvilket betyr at være i besiddelse af egen dømmekraft: som menneske kan vi handle fornuftigt, og dermed frit.» (Oettingen, 2004, s. 117) Resten av naturen er en rest av Gud og er av det gode. Friheten må ved hjelp av oppdragelsen dannes og formes slik at barnet kan tilpasse seg samfunnet det lever i, men også for å sikre friheten. Haaland (2009a) sammenfatter Rousseaus poeng med; «Frihet er ... å betrakte som natur, både indre og ytre – både de aksjoner og reaksjoner som ikke huskes, det instinktive som Gud har nedlagt, og den naturlige orden som sanses og blir opphav til responser.» (Haaland, 2009a, s. 83)

Locke studerte det vi positivt har sanset, det som kan beskrives i observerbare termer. Rousseau opponerte mot Locke på dette viktige punktet, og han sa at dersom det er slik at vi sanser, så kan det ikke være «tomt» inni oss. Det må være noe som fanger inntrykket av det vi sanser, noe som tar avtrykk av det vi sanser. «Rousseau er ... ute etter å vise hvordan vi formes av vår indre natur...» (Haaland, 2009b, s. 58) Naturen utgjør mer enn bare en biologi, den er fundamentet for at menneske kan lære. (Oettingen, 2004) Denne naturresten som barnet er født med, kan ses på som det som den positive sansingen setter sitt avtrykk på, som negativet til positivt. (Haaland, 2009a) Ifølge Rousseau, må elevene trene opp det apparatet som dannes og bygge opp kjennskap til dette. De må lære å stå for seg selv ved at man retter seg mot det man dras mot. Rousseau kaller dette «selvkærligheten» (Oettingen, 2004, s. 120), som er det motsatte av egenkjærlighet. Oppdragelsens største oppgave er å bidra til å styrke selvkærligheten til barnet, slik at barnet kan bli et myndig menneske som har mot til å heve sin stemme og våger å gå imot loven, samfunnspakten. Det må legges til rette slik at oppdragelsen styrker barnets frihet, negativiteten, det gode i barnet, og gjør det blir i stand til å balansere seg selv mot samfunnet og loven. (Haaland, 2009a) Oppdragelsen av barnet «skal virke uden at ville virke. Det betyder, at opdragelsen skal virke – den skal være intentionel – men dens intention må ikke være direkte. Virkningen skal negere sig selv og i stedet ske indirekte – at ville uden at ville» (Oettingen, 2004, s. 121). Friheten må ved hjelp av oppdragelsen, dannes og formes slik at barnet kan tilpasse seg samfunnet det lever i, men samtidig skal friheten sikre at barna kan bevare sin integritet og utfordre det etablerte. Barnet må få anledning til å danne sine egne forestillinger og til å bli kjent med «sin egen dømmekraft i konfrontasjon med saken» (Oettingen, 2004, s. 119). Oppdragerens rolle er å legge forholdene til rette og la barnet selv oppdage tingene, og videre, oppfordre barnet til å tenke og handle selv.

I denne oppgaven er dannelse betegnende for hvordan en forstår dannelsen av selvet og bevisstheten. Locke og Rousseau står for to ulike syn på saken, der Locke tenker seg mennesket som må dannes gjennom den rette påvirkningen utenfra. Ved å lære gode vaner, formes man i det bildet og blir et dannet menneske. Rousseau derimot, mente at mennesket er født med en naturresr og at det må tas høyde for denne i et vekselforhold med samfunnet (miljøet, den ytre verden, systemene, loven), for bare slik kan barnet bli fritt og godt. Rousseaus humanistiske tilskudd handler om naturresten og vekselvirkningen mellom denne og påvirkningen utenfra. For at mennesket i det hele tatt skal dannes, må det være noe som dannes, som tar imot inntrykkene. Mennesket er ikke å betrakte som «tabula rasa», slik Locke forsto det.

De to pedagogiske retningene er altså den positive, representert ved Locke og den negative, representert ved Rousseau. Bamfords argumenter for estetiske fags betydning for tilegnelsen av basisfag og Panta Rei Danseteaters motivasjon for å holde verksteder for barn og unge, kan sies å støtte seg til en pedagogikk som stammer fra Rousseau. Det samme gjelder de pedagogiske ideene til Mollenhauer og Fauskevågs argument om å gi barnet/eleven mulighet til å utvikle sin individuelle dimensjon. I mitt forskningsarbeid vil jeg argumentere meg fram til metoder som jeg forsøker å forankre vitenskapsteoretisk og som tar til orde for en «negativ» pedagogikk. Under følger en klargjøring av begrepet estetisk virkning og estetisk erfaring.

## 2.2 Det estetiske

Begrepene estetisk og estetikk har mange definisjoner og stammer opprinnelig fra gresk der aisthesis betyr sans eller fornemmelse og aisthethikos betyr den sansende (Mollerin, 2011). Når det snakkes om dans og kunst, kan en forståelse av det estetiske som læren om det skjønne være relevant, men det er ikke den forståelsen av begrepet som er aktuell i denne oppgaven. Her vektlegges betegnelsen av det estetiske som relasjonen mellom den som sanser og det som sanses, som engasjerer den som sanser. Jeg støtter meg til en forståelse av estetikk der det estetiske handler om sansing, og at sanseintrykkene vi mottar danner indre strukturer som bidrar til at vi blir det vi sanser. Ifølge Eagleton (1989), var det Alexander Baumgarten som introduserte begrepet estetikk som en betegnelse på forholdet mellom det materielle og det immaterielle, objekter og tanker. «Aesthetics is born as a discourse of the body» (Eagleton, 1989, s. 76), sier Eagleton. Vider sier han, «What matters in aesthetics is not art but this whole project of reconstructing the human subject from the inside, informing its subtlest affections and bodily responses which is not a law» (Eagleton, 1989, s. 78). I «The

Psychology of Art» (1971), har Lev S. Vygotsky beskrevet hvordan «rekonstrueringsprosjektet» går for seg gjennom en analyse av den virkning og betydning kunst kan ha for mennesket. Det følgende underkapittelet oppsummerer i korte trekk Vygotskys teori om estetisk virkning og hvordan estetisk virkning henger sammen med estetisk erfaring. Det antydes også hvordan dette har med en wow-faktor (wow-effekt) å gjøre, jfr. Bamfords (2008) tittel Wow-faktoren.

### 2.2.1 Estetisk virkning og estetisk erfaring

Vygotsky vektlegger tre aspekter for å forstå kunstens rolle for mennesker. For det første, kunstnerens bakgrunn og intensjon, for det andre, formen, innholdet og symbolismen, og til sist, mottakerens opplevelse og tolkning av arbeidet. (Lindqvist, 2003) Ifølge Lindquist (2003) som refererer Vygotsky, var Vygotskys mål å utvikle en metode for analyse av kunstverk «from the form of the work of art, via the functional analysis of its elements and structure, recreate the aesthetic reaction and establish its general laws» (Vygotskij, 1971, s. 24)

Kunst virker inn på menneskers følelser, hevder Vygotsky, og viser til de ubevisste, affektive responsene. Han tar utgangspunkt i det objektive kunstverket og framsetter en teori om hvordan kunstens forhold mellom form og innhold kan påvirke mennesker.

...the task of art... is to force us to experience the incredible and absurd in order to perform some kind of extraordinary operation with our emotions... The basis for this process reveals itself in the contradiction which inheres in the structure of any work of art. (Vygotskij, 1971, s. 190)

Teorien om estetisk virkning støtter både den psykoanalytiske forståelsen av at kunst kan ha en frigjørende virkning på følelser, og teoriene om katharsis som sier at folk frigjøres gjennom en «explosion of emotions, which makes the imagination flourish as it interprets these emotions» (Lindqvist, 2003, s. 247) Vygotsky (1971) forklarer kunstens virkning som betydningsfull for å frigi ubevisste følelser, men legger også vekt på kunstens symbolske og meningsgivende funksjon. Kunst kan skape forandring i mennesker og samfunn. Lindquist viser til Vygotsky når hun betegner kunstens transformative egenskaper som pedagogisk:

It is essential that the aesthetic emotion, brought about by art, creates new and complex actions depending on the aesthetic form of the work of art. Art simply has the power to influence people in the long run. It also has a pedagogical potential. (Lindqvist, 2003, s. 248)

Vygotsky (1971) hevder at vår bevissthet er enheten av følelser og mening, og at kunst kan spille en viktig psykologisk rolle for mennesket i kritiske stadier i livet. I tillegg spiller kunst en viktig rolle som motvekt til moral og samfunnsnormer. «Art is the organisation of our new future behaviour» (Vygotskij, 1971, s. 253)... «Without new art there can be no new man» (Vygotskij, 1971, s. 259). Vygotskys teori om det estetiske, handler om hvordan vi dannes som meningssøkende og meningsskapende individer. Teorien tar utgangspunkt i det forhold at kunst engasjerer oss følelsesmessig gjennom sansing, og den vurderer samtidig intensjon og kontekst, innhold og symbolisme. Estetisk erfaring handler om hvordan sansing og følelsesmessig engasjement former bevisstheten og leder til språk.

It is the delay in the external manifestation which is the distinguishing characteristic of an artistic emotion and the reason for its extraordinary power.... The emotions caused by art are intelligent emotions. Instead of manifesting themselves in the form of fist-shaking or fits, they are usually released in image of fantasy. (Vygotskij, 1971, s. 212)

Slik forklares forsinkelsen til affektens uttrykk som utløses av kunst. Her finner vi også kjennetegnene på den estetiske virkningen. Det er alltid en affektiv motsetning som setter i gang en følelsesmessig konflikt og som fører til «kortslutning» og ødeleggelse av disse følelsene. Estetisk virkning innebærer, at; «it comprises an affect that develops in two opposite directions but reaches annihilation at its point of termination.» (Vygotskij, 1971, s. 214) Dette leder til begrepet om katharsis. Vygotsky knytter katharis-begrepet til estetisk virkning, der ubehagelige og vonde affekter forløses og transformeres til sin motsetning. «Aesthetic reaction as such is nothing but catharsis, that is, a complex transformation of feeling.»(Vygotskij, 1971, s. 214) Kunst skaper motstridende affektive reaksjoner i oss som oppleves som er ekte, som virkelige følelsesreaksjoner, men som finner sin forløsning i en aktivitet der vi omskaper affekten til fantasibilder. De motstridende reaksjonene utligner hverandre slik at affektens ytre uttrykk undertrykkes, og vi tror vi innbiller oss følelsene. Når de motstridende impulser kolliderer, ødelegges affekten og utladningen antennes. «Catharsis of the aesthetic response is the transformation of affects, the explosive response which culminates in the discharge of emotions.» (Vygotskij, 1971, s. 215) Følelser i seg selv skaper ikke kunst, sier Vygotsky, kunst blir kunst først når man får bukt med følelsene som settes i sving gjennom en kreativ akt.



... the perception of art requires creativity: it is not enough to experience sincerely the feeling, or feelings, of the author; it is not enough to understand the structure of the work of art; one must also creatively overcome one's own feeling, and find one's own catharsis. (Vygotskij, 1971, s. 248)

Forklart på en enklere måte, kan man si at den estetiske virkningen består i at man med utgangspunkt i en sanseopplevelse først blir «satt ut» slik at det oppstår kaos i nervesystemet. Kroppen gjør ubevisst et søkende arbeid og forsøker å finne igjen en kategori for det nye en har erfart. Det søkes rundt i alle kjente skjema, det gjøres kanskje en liten endring på erfaringen, inntrykket, slik at det passer inn i det etablerte systemet. Ifølge Vygotsky (1971), etterstreber kroppen/organismen likevekt og balanse med omgivelsene, og han sier «... art is a psychological means for striking a balance with the environment at critical points of our behavior.» (Vygotskij, 1971, s. 247) En vil prøve å finne mening og fjerne ubalansen ved å finne noen tangeringspunkter, noe man kan kjenne igjen slik at inntrykket blir meningsfullt. Katharsis eller wow-opplevelsen, er utladningen av følelser som oppstår når det faller på plass og balanseres, og det er selve den estetiske erfaringen. Den er knyttet til kognitive strukturer og kan uttrykkes i språket. «En estetisk erfaring er (...) en refleksiv omforming av en autonom følelse til dynamiske begreper. Estetisk erfaring er samtidig en dialektisk erfaring; den er dynamisk og utsatt.» (Haaland, 2011b, s. 189) Det estetiske møtet, møtet med kunstverket, kan føre til at du blir gjort kjent med følelser og ved en transformasjon, en utviklende forandring, kan formulere disse i tanker og ord. I Höhrs artikkel om Deweys erfaringsbegrep, hevdes det at «Dewey påpeker at erfaringen oppstår i og med bruken av midler og medier.» (Höhr, 2009, s. 71) Kunstens transformative egenskaper er knyttet til den prosessuelle karakteren til estetisk virkning og slike erfaringer/virkninger er like nærme læreprosesser som kunstprosesser. Effekten av estetisk virkning er at det gjør det mulig at du finner en orden som har ditt fingeravtrykk, og transformerer virkningen til erfaring, og dette igjen er viktig for identitetsdannelsen, slik at du kan skape deg selv i verden. Vygotsky sier at:

In the end the aesthetic response becomes a feeling of catharsis; we experience a complex discharge of feelings, their mutual transformation, and instead of the painful experiences forming the content for the story, we experience the delicate, transparent feeling of a breath of fresh air. (Vygotskij, 1971, s. 215)

Som en avslutning av kapittelet om Vygotskys begrep om estetisk virkning, kan det trekkes paralleller tilbake til Rousseau som framhever hvor viktig det er at oppdragelsen sørger for at friheten bevares og danner selvkjærlighet ved at barnet blir kjent med sitt poetiske språk. Så hvordan er denne prosessen der tanken blir formet av det som enda ikke er tenkt? Hvordan kan natur forstått som frihet, være både det godes årsak og det godes virkning? For å beskrive transformasjonen av subjektet fra ikke-bevisst til bevisst, som resultat av naturlig sansing, inskripsjon eller naturlig meningsdannelse, vil jeg trekke inn teoriene til Julia Kristeva. Hennes teorier handler blant annet om transformasjon av forståelsen av hvordan dette går til, - fra subjektet - som - skal - bli til subjektet – i – prosess, fra spedbarn til språkbruker, fra natur til kultur. Vygotsky snakker om estetisk virkning. Kristeva knytter estetisk erfaring an til den litterære skapelsesprosessen, der det litterære kan oversettes til andre uttrykksformer. Det estetiske sees som restaurasjon, der estetiske møter kan innebære overvinnelse av melankoli. (Kristeva, 1994) Ifølge Kjersti Bale (1997), etablerer Kristeva en forbindelse mellom melankoli og katharsis. Katharsis er effekten til estetiske verk og «gjelder både publikum, leser og forfatter» (Bale, 1997, s. 231) og i likhet med Vygotsky, mener Kristeva at kunst har en rensende virkning.

## 2.3 Julia Kristeva

I dette kapittelet presenteres Julia Kristevas teorier om identitetsdannelse og sublimering. Jeg ønsker, med utgangspunkt i disse teoriene å argumentere for en modell for å forklare hvordan dansen som eksempel på estetisk erfaring, kan ha en funksjon i identitetsdannelse, selvbevissthet og motivasjon/ rettethet. Kristeva presenterer sine teorier om mening og det snakkende subjekt via samtidige filosofier og språkteorier, men ifølge Kristeva, har både de fenomenologiske og psykoanalytiske teoriene mislyktes i å fange helheten i den meningsdannende prosess.

### 2.3.1 Kristeva og fenomenologi

Kristeva tak i Edmund Husserls fenomenologi. (Keltner, 2011) Det virker imidlertid som hun mener at den fenomenologiske teorien om mening overser betydningen av de kroppslige, psykosomatiske prosessene og at den psykoanalytiske teorien på sin side overser at det er en kobling mellom det psykosomatiske og språket, det syntaktiske, semantiske språket til det sosiale, symbolske subjektet. Likevel avviser ikke Kristeva teoriene, men sier heller at de representerer to modaliteter av den samme meningsdannende prosess («the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68)), og det er i rommet mellom disse teoriene at Kristeva formulerer sin teori om mening og subjektivitet. Husserls forståelse av forholdet mellom

subjektets posisjon og et meningsfullt objekt er utgangsposisjonen for Kristevas teori om mening. Husserl forstår imidlertid mening som et resultat av et fiks ferdig ego, som enestående meningsproduserende kraft. I stedet for å ta utgangspunkt i dette fiks ferdige egoet, og stille spørsmålet om hva subjektet produserer av mening, stiller Kristeva spørsmål om hvordan subjektet dannes. Hun ønsker å vise at språket, subjektet, og mening generelt, er noe som skapes, og hun utforsker de semiotiske forholdene som hun regner som forutsetninger for mening, men som samtidig framstår som fremmed og utilgjengelig for mening og for subjektet. (Keltner, 2011) Videre sier hun, at «(d)et finnes ingen begrepsmessig ramme i de etablerte vitenskapene (lingvistikk i særdeleshet) som kan gjøre tilstrekkelig rede for denne tilsynelatende svært rudimentære representasjonen, som er før både tegn og språk.» (Kristeva, 2002b, s. 202) På tross av dette, har Kristeva utarbeidet hva man kan kalle en poetisk vitenskap, der hun tar et skritt videre ved å adressere og teoretisere nettopp det vi ikke kan sette ord på fordi det, i det øyeblikket det fanges av tanken og antar en symbolsk form, distanserer det seg fra det det er.

### 2.3.2 Kristeva, identitet og kultur

Kristeva vil vise hvordan identitet dannes, ikke som en stabil ego-identitet, men identitet som en foranderlig størrelse. Hun mener at mennesket er et språklig vesen som begjærer, og hun sier at for at vi skal kunne være i stand til å skape vår «virkelighet», forstå konvensjoner og kontekst, og kunne se fantasier i bilder, må vi bli kompetente språkbrukere. Å bli kompetent språkbruker er ikke en enkel og banal affære, som et hvilken som helst intensivkurs i norsk for fremmedspråklige. Ifølge Kristeva, er det den viktigste og vanskeligste fasen i menneskelivet. Å bli kompetent språkbruker er for Kristeva en prosess som starter ved unnfangelsen og er like mye en del av livet som livet selv. (Haaland, 2006) For å beskrive denne prosessen, prøver Kristeva å snakke om nettopp det som en ikke kan snakke om, det som er intethet, det førspråklige. Dette er selve startposisjonen til subjektet som skal bli, det hun også kaller «from the beginning» (Kristeva, 2010, s. 679). Det er det stedet driftene kommer fra og som igjen er grunnleggende for å kunne snakke om språk og om prosessen mot å bli språkbruker. Språket er den viktigste kulturbæreren, og det er via språket at sublimering også blir kulturell fordi den er bærer av kreativitet. Det er nettopp i denne forbindelsen mellom språk og kultur at kreativitet oppstår. Med språk mener Kristeva den semiotiske praksis som både beskriver prosessen der motsetningen av drifter kan uttrykkes/omformes til uttrykk for glede (nytelse), og kan skape symbolsk binding til kreativitet. (Kristeva, 2010)

Kristeva plasserer seg mellom en psykoanalytisk tradisjon og en lingvistisk tradisjon i teoriene om språk, «the signifying process» (Keltner, 2011, s. 25). Det er vanlig å se språket i sammenheng med idealisering, undertrykkelse og forsvar. For Kristeva vil det være det samme som å redusere språkets rolle, slik at den sikkerhet for psykisk liv og selvskapelse som kulturen representerer, samt det at språket gjenfødtes og bånd fornyes, glipper unna teorien. Hun mener en lingvistisk forståelse av språk som klassifisering av språkobjekter heller ikke er tilstrekkelig, fordi språk er mer enn symboler. Derimot vil en psykoanalytisk forståelse av språk/ytringer være mer dekkende fordi der vektlegges også det sensoriske i ytringen og de poetiske sidene til språket, det vil si, det som rommes i de syntaktiske sekvensene, i rytmen og klangen. Det poetiske rommer naturresten, det før-kulturelle, som Kristeva betegner *det semiotiske*. (Keltner, 2011)

Kristeva hevder, at det er «tapet, sorgen og fraværet,» (Kristeva, 2002b, s. 201) som danner grunnlaget for skaperkraft og kreativitet, og at dette er et paradoks. En forsøker å skape, knytte seg til symbolene, for å erstatte tapet av mors-objektet. Derfor er det et poeng å anerkjenne det kreative for å ha anstrøk av det noe som var i oss før vi ble språkbrukere, en slags naturrest, og som del av kulturen. Ved å ta utgangspunkt i nettopp det naturlige viser Kristeva (2000) ved hjelp av Freuds (2013) teorier, hvordan individer blir kulturelle i det de blir språkbrukere, og at subjektet tilfører noe individuelt og nytt til kulturen når språket tilegnes. Det er ikke nok å si at seksuelle drifter temmes av språket ved å gi dem en representasjon der et objekt erstatter det erotiske objektet slik at man i bytte for driftsenergi får et spor av kjærlighetsobjektet, «Tingen» (Kristeva, 1994, s. 29). I stedet må det forstås som en pågående, evig aktivitet/ prosess der «the psychic inscription never stops acting, being active and thus energetic, by doubly reversing itself» (Kristeva, 2010, s. 682). Språklige uttrykk vil alltid kunne inneholde det semiotiske, og kreativitet eksisterer kun som språklige uttrykk, kulturelle uttrykk. «There is no language without creativity, because there is no language without sublimation.» (Kristeva, 2010, s. 685)

### 2.3.3 Tapet av Tingen og å finne seg igjen i språket

Kristeva overtar Jacques Lacans teorier om det symbolske. (Kristeva, 1980) Tre elementer er bundet sammen,

...the *symbolic* (what is forbidden, distinguishable, thinkable), the *imaginary* (what Self imagines in order to sustain and expand itself) and the *real* (that impossible domain where affect aspire to everything and where there is no one to take into account the fact that I am only a part) (Kristeva, 1987, s. 7).

Språket er en forutsetning for subjektet og det danner sosiale bånd. For å bli bevisst tanker og for å kunne se verden i bilder i vårt indre, bruker vi språket. Vi skaper «virkelighet». Språket er også utgangspunkt for det imaginære, som igjen er basert på utviklingen av jeget. Det virkelige er det som ikke kan uttrykkes i språket, ei heller fanges av tanken. Det virkelige (Tingen, naturresten) er det som er «i subjektet» før det møter språket. Virkeligheten er noe vi vet om, som vi har umediert kontakt med. Vi vet like mye og like lite om virkeligheten som vi vet om døden. Vi vet at det er noe, men kan aldri vite, eller sette ord på hva det er. Kristeva ser trekantstrukturen definert av det symbolske, det imaginære og det virkelige, som en prosess som er grunnleggende for selve subjektdannelsen. Subjektet forstås ikke som en ferdig størrelse, som en kjerne eller ego, men som noe som er i prosess, og som starter i unnfangelsesøyeblikket. Prosessen handler om subjektet – som – skal – bli. For Kristeva er dette faktiske prosesser, ikke kun abstrakte teorier. Kristevas subjekt (som – skal - bli) er splittet. Det er ikke en enhetlig størrelse, og en del av det presses av driftene og trekker individet mot språket, det symbolske. (Haaland, 2006)

### 2.3.4 Før begynnelsen - abjekt, subjekt og objekt

Kristeva (1982) sier, at søken etter mening, «significance» (Kristeva, 1982, s. 10), er karrakteristisk for mennesket, og at potensialet for mening ligger latent i menneskets kropp. Hun skisserer flere stadier i prosessen, og de handler om fortregning og er hentet fra psykoanalysen. Det første stadiet er grunnleggende og handler om å skille objekt og subjekt fra abjekt, og dette inntreffer før begynnelsen, «Before the beginning» (Kristeva, 1982, s. 12). I dette stadiet er abjektet forklart som sublimeringen av en enhet av objektet og driftene. Kristeva betegner det som «pseudo-abjekt» (Kristeva, 1982, s. 12). «The abject confronts us, on the other hand, and this time within our personal archeology, with our earliest attempts to release the hold of maternal entity even before ex-isting outside of her, thanks to the autonomy of language.» (Kristeva, 1982, s. 13) Identitetsdannelsen er derfor en prosess som starter før primærnarsissismen, mens barnet fremdeles er i et symbioseforhold med mor, som

en enhet. Prosessen starter ved spedbarnets avvisning av morskroppen, som inntreffer forut for dannelsen av subjekt (meg) og før objekt «instruerer» subjektet til å avvise, før dannelsen av objekt (mor) avvises (abjekt) og før dannelsen av sted (far) som forbudet kan etableres i og mottas i. For å danne ego må barnet avvise det som opprettholder og støtter det. Det må skille ut «meg» og objektet fra den homogene enheten, og da er objekt det som er igjen, det som blir igjen når noe annet er valgt. Abjekt er avtrykket, det som blir igjen, når objekt og subjekt dannes i primærnasissismen. Når vi opplever ubehag og uro i livet, har dette sitt opphav i denne spittelsen. «Discomfort, unease, dizziness stemming from an ambiguity that, through the violence of a revolt against, demarcates a space out of which signs and objects arise.»(Kristeva, 1982, s. 10) Kristeva snakker om en dynamisk, pågående prosess der en stadig danner seg selv (subjektet – i - prosess) og objektene i verden, og denne prosessen drives av det heterogene forholdet mellom abjekt, subjekt og objekt. Motsetningsforholdet mellom disse utgjør et spenningsfelt som holder prosessen gående. «When I seek (myself), lose (myself), or experience jouissance – then «I» is heterogeneous.» (Kristeva, 1982, s. 10) Abjeksjon har både positiv og negativ betydning. Positiv fordi det er ved dannelsen av abjekt at vi danner ego og dermed er abjekt opprettholdende. Og negativ fordi abjekt er truende, det er det vi ikke vil ha, det vi avgrenser oss vekk fra, det vemmelige, som er ikke-liv, deformert, tabu. Samtidig er denne grensen mot det vi ikke vil vedkjenne oss, nettopp det som definerer oss. «Abjection is, ... extraterritorial – literally, outside the world.» (Keltner, 2011, s. 44) Men abjeksjon er samtidig nødvendig som sikkerhet for oss fordi det opprettholder av grensene. Det er abjekt som «constitute the self's proper borders». (Keltner, 2011, s. 44)

I speil-fasen, «mirror stage» (Kristeva, 1984, s. 68) eller i primærnarssismen, som er «neste trinn» i utviklingen av identitetsdannelse og meningssøkning, introduserer Kristeva (1994) en Tredje part, faren i den individuelle forhistorien, som en størrelse som både er og ikke er moren. Denne Tredje part gjør det mulig for barnet å identifisere seg med symbolene. Den gir tilgang til en symbolsk funksjon, ved at enheten av drifter får betydning. Abjekt, objekt og subjekt skilles ad og står fra nå av i et heterogent avhengighetsforhold til hverandre. «In this process, for Kristeva, the drives are transformed into significance, which is based on sublimation or the investment of signs through negation. Sublimation (as a relation to a third) delineates the boundaries between self and other.» (Keltner, 2011, s. 80).

Primæridentifikasjonen gjør det mulig for barnet å skille seg fra moren og å godta å være en annen og annerledes enn moren. Barnet etablerer et skille mellom du (mor) og meg (jeg). Det er barnets identifisering med den førhistoriske far, som introduserer barnet for symbolene,

språket, som gjør dette mulig. Denne idealiseringen av den Tredje part, der man erstatter tapet av mor, er elementært for meningsdannelse og fundamentalt for psykisk liv. (Kristeva, 1994)

### 2.3.5 Det semiotiske og det symbolske

Kristeva (1984) skisserer to modaliteter til den meningsdannende prosess, det semiotiske og det symbolske. Den førspråklige virksomheten beskrevet over, knytter Kristeva an til det semiotiske. Det semiotiske er det som vises i språket, men ikke som språk, som det som kommer i tillegg til symbolene og som bidrar til mening. Det semiotiske kan uttrykkes i det symbolske/ språket ved sitt estetiske aspekt. «... the semiotic is not independent of language; it interferes with language and, under its domination, articulates other arrangements of meaning, which are not significations, but rhythmic, melodic articulations.» (Kristeva, 2002a, s. 259) Kristeva introduserer begrepet chora for å beskrive hva det semiotiske er og hvor det stammer fra i vår førspråklige virkelighet. Chora låner hun fra Platons Timeus, som brukte ordet for å betegne livmor/knutepunkt (Kristeva, 1982). Kristevas chora er stedet der de menneskelige drifter kommer fra. Hun tar utgangspunkt i «Freuds forestilling om [at] sammensmelting av de to foreldrene i «primærnarsissismen» danner basis for «primær identifikasjon»» (Haaland, 2006, s. 96). Sammensmeltingen er utgangspunkt for dialektikken Kristeva mener foregår i den semiotiske chora. Det som smelter sammen er mors-objektet, faren i den individuelle forhistorien og subjektet-som-skal-bli, noen størrelser som Kristeva plasserer i chora. «Faren i den individuelle forhistorien representerer noe som kommer utenfra» (Haaland, 2006, s. 72). Det representerer kimen til språk og bidrar til at den semiotiske chora, trekkes i retning av det symbolske, og trekker barnet i retning av å bli atskilt fra mor. Den «individuelle forhistoriens far» (Kristeva, 2002b, s. 204), er der før utformingen av et kvinnelig objekt, før det ble noe ideal, og er for Kristeva, «basis for all idealisering – spesielt kjærlighet. Faren er basis for at det utvikles en vellykket narsissistisk struktur. Denne strukturen ligger nært opp til det semiotiske» (Haaland, 2006, s. 72). Det kvinnelige objekt, idealet det her er snakk om, er det samme som semiotisk chora. Mors-objektet begjærer faren i den individuelle forhistorien og dette begjæret blir begjæret til subjektet-som-skal-bli, «men som ikke har noen retning før det idealiseres» (Haaland, 2006, s. 92). Prosessen er det som gjør det mulig for vårt ego å «romme den andre» ved at den forbinder ideal og affekt.

Den semiotiske chora finnes på innsiden, på terskelen til det symbolske som er det semiotiske, ifølge Kristeva (1984). Det semiotiske kan sies å være terskelen mot det symbolske fordi det er et slags førspråklig område, med et signifikant uttrykk. Det semiotiske kommer fra innsiden og ut, i en slags symbolsk orden, som et forstadium til det symbolske. En vellykket

identitetsdannelse kan beskrives som en narsissistisk prosess der det ideale objekt begjæres i det symbolske. Kristeva beskriver det slik: «Med ordet Ting betegner vi det reelle i opprør mot betydningen, tiltreknings- og frastøtingspolen, stedet for seksualiteten som begjærsobjektet skiller seg fra.» (Kristeva, 1994, s. 30)

Kristeva (1984) regner det førspråklige barnets atskillelse fra mor som en viktig prosess. Barnet må anerkjenne tapet av mor, Tingen, for så å erstatte tapet og savnet med idealet, språket, symbolet. Hvis prosessen ikke er vellykket og barnet ikke vil innrømme at det har mistet mor, blir barnet sitt eget begjær. Følelsene som stammer fra chora og samhørighet med mor, må forbindes med språket slik at kreftene, begjæret, blir frigjort og kan strekkes ut mot den symbolske orden.

Barne-kongen blir utrøstelig trist før det ytrer sine første ord: talen medfører en separasjon fra moren, uten returmuligheter, noe som gjør at barnet ønsker å finne tilbake til henne og til andre kjærlighetsobjekter, først i fantasien, siden i ordene. (Kristeva, 1994, s. 22)

Hos et lite barn kan det semiotiske vise seg som førspråklig uttrykk, som barnet som strekker seg mot en rangle, eller viser med ikke-språklige lyder at det ønsker noe. Det semiotiske har signifikans, men ikke-språklig mening, og er en erfaring av kontakten med mor og driftene. Prosessen som skjer i det semiotiske er en prosess som gjør det mulig å «finne igjen» mor, som lyd, rytme, stemmeleie, det som er lagret i følelsene, i det symbolske. Barnet må tilnærme seg og tilegne seg den symbolske verden, verden på «utsiden» av terskelen, og subjektet skaper «virkelighet» ved at det semiotiske, det førspråklige, møter det symbolske. Kristeva (1994) beskriver denne narsissistiske prosessen som en fase som er nødvendig og bra, men samtidig kritisk fordi barnet må knytte seg til sitt eget speilbilde og symbolene med begjær. Begjær, eller glede, er nødvendig for at barnet skal erstatte virkeligheten med idealet, med et bilde av virkeligheten. Barnet må «finne seg selv igjen» i den symbolske orden ved å knytte det semiotiske til det symbolske, det må erstatte tapet og savnet av samhørighet med mor med det symbolske. Kristeva sier: «Denne identifikasjonen som man kan kalle fallisk eller symbolsk, garanterer subjektets inntreden i tegnenes og de skapende prosessers univers» (Kristeva, 1994, s. 37). Hvis denne prosessen er vellykket har den altså dannet grunnlaget for kjærlighet. Kjærlighet er en forutsetning for å kunne åpne seg for seg selv, og for å kunne åpne for andre enn seg selv. «Både for mannen og kvinnen er tapet av mor en biologisk og psykisk nødvendighet, det første skritt på veien mot selvstendigjøring. Modermordet er vår



livsnødvendighet (premiss) for vår idealisering, forutsatt at det skjer fullstendig og at det erotiseres...» (Kristeva, 1994, s. 40)

Som nevnt, sier Kristeva at kultur er det samme som det symbolske, som språk. Hun forstår språk som en semiotisk praksis, en praksis som knytter følelsene til symboler, som rommer forskjellige og mangeartede drifter. Ytringer har symbolske bånd til kreativitet og kulturen formes av psykiske førspråklige (ikke-ennå-språklige/på- vei- til- å- bli språklige) strukturer. Driftene møter det symbolske, «far, form, skjema» (Kristeva, 1994, s. 37), begripes av subjektet og forenes slik at de gir en følelse av glede og betydning, og til slutt kan sies med ord.

Den litterære representasjonen er ikke en bearbeidelse i betydningen «å bli bevisst på» de inter- og intrapsykiske årsakene til den mentale smerten, den skiller seg i dette fra den psykoanalytiske retningen som har symptomets oppløsning som mål. Imidlertid har den litterære (og religiøse) representasjonen en reell og imaginær effektivitet som mer dreier seg om katharsis enn om bearbeidelse; den er et terapeutisk middel brukt i alle samfunn opp gjennom tidene. (Kristeva, 1994, s. 38)

Faren i den individuelle forhistorien er kimen til språk og dermed kultur, og det er i møte med det feminine, mor, at idealet, språket skapes. Mor er kjærlighetsobjektet og er det eneste vi har førspråklig kontakt med. Det skjer altså en bevegelse fra det feminine mot det maskuline, som i et magnetfelt. Den feminine, uregulerte driften finner et ideal i mannen, den symbolske orden. Driftene retter seg mot noe. Det er noe i oss «from the beginning» (Kristeva, 2010, s. 1) som trekkes mot noe, en bevegelse motivert av en tiltrekning mellom følelser/drifter og mening/det symbolske. Følelsene finner et objekt og knytter seg til det. Dette er en sublimeringsprosess der vi danner ego som et subjekt i prosess ved å investere følelsene i det semiotiske og samtidig knytte oss til det symbolske. Sublimering vil altså si at vi gjør følelsene om til gjenstander, objekter, språk, ved at drifter og psykisk energi omformes til noe i verden. Denne prosessen, som er stadig gjentakende, handler om at det er noe i oss som stekker seg ut i verden, som har retning, og samtidig at dette noe er med på å utforme verden, ved at vi lager de språklige uttrykkene, og dermed også påvirker verden unikt. (Kristeva, 1994)

### 2.3.6 Sublimering og kreativitet – mors rolle og det individuelle bidrag

Ifølge Kristeva (2013), er sublimeringsprosessen som jeg har beskrevet over, der barnet skaper seg selv, tilegner seg språk og øver evnen til å tenke, også knyttet til morens lidenskap for barnet. Hun sier, «It is because the maternal passion is a continual sublimation that creativity is made possible for the child» (Kristeva, 2013, s. 10). Hun beskriver en dynamikk der den moderlige lidenskap, som sørger for at det skjer en transformering av libido fra seksualitet til ømhet, går parallelt med den narsissistiske prosessen, og at de legger til rette for en sublimeringssyklus. Sublimeringssyklusen sammenholdes med mor og barns utveksling av tegn (signifiers). I prosessen hvor mor og barn utveksler tegn, førspråklige eller språklige, er morens evne til å holde tilbake egne drifter/behov og rette hele sin oppmerksomhet mot barnets reaksjon og respons, verdifull. Gleden, «jouissance» (Kristeva, 2013, s. 11), moren kjenner i det barnet responderer, motiverer moren til å gjenta og utvikle prosessen. Moren evner å utsette sitt umiddelbare tak i barnet og «gi slipp på» barnet sitt, for å oppleve og glede seg over rollen som den som veileder barnet og viser det veien til mening og forståelse.

(B)y her progressive de-passioning and or by her aptitude for sublimation, the mother allows her child to represent *not the mother*, but *the mother's absence*: if and only if she leaves the child free to appropriate maternal thought by recreating it in his own way of thinking-representing. The «good enough mother» would be she who know how to leave to make room for *pleasure*, for the child, for *thought*. (Kristeva, 2013, s. 11)

Kristevas beskrivelse av sublimeringssyklusen kan, slik jeg ser det, sees som grunnleggende for vellykket læring/danning som ønsker å ivareta individuelle uttrykk, ved å bevare hele mennesket og la det komme til uttrykk. I analysen av data fra feltarbeidet mitt, vil jeg se om jeg kan få øye på/ kjenne igjen sublimeringssyklusen. Ikke forstått fra mor-barn ståsted, men danser-elev ståsted.

### 2.3.7 Kristeva og dans

I artikkelen «Choreographing the Bordeline: Dancing with Kristeva» (2012), forklarer Joshua M. Hall forholdet mellom det semiotiske og det symbolske i vendinger hentet fra en danse- og koreografi-setting.

... the semiotic is the natural bodily process that infuses the symbolic's artificial, intellectual product. The semiotic is productive, creative, self-multiplying, and possesses a kind of temporal, musical ordering function. The semiotic is

organizational, editorial, self-unifying, and possesses a kind of spatial, architectural ordering function».(Hall, 2012, s. 49)

Dans er i en særstilling som uttrykksform fordi den «resonates with the semiotic modality of language as spontaneous expressive bodily motion». (Hall, 2012, s. 50) Dans uttrykkes også som tydelige symboler, som posisjoner, definerte retninger i rommet, trinn og fraser. Hall trekker paralleller mellom ordet chora og choreia, som er opphavet til det engelske ordet choreography og betyr «the art of dance» eller «the writing of dance» (Hall, 2012, s. 51) Fra dette sammenliknes funksjonen til Kristevas chora med dansens koreografi; slik som chora sørger for at barnet forbindes til det semiotiske og symbolske, er koreografi en forutsetning for å gjøre en kropp i bevegelse til en dansede kropp.

Kristeva (1984) sier om forholdet mellom det semiotiske og det symbolske, at kunstformer som ikke nytter seg av verbalt språk vil innebære mer av det semiotiske.

Music and dance, inasmuch as they defy the barrier of meaning, pass through sectors within the signifying process which, through fragmentary (since there is no signified, no language), obey the same lines of force induces by the productive device of signifiante in the text .(Kristeva, 1984, s. 104)

Det sentrale poenget for mennesket er å finne måter å representere tapet av mor og far i det symbolske, enten det er gjennom dans, litteratur, film eller annet. En representasjon av tapet betyr i praksis at en finner språket og symbolene meningsfulle, og at en ved å kombinere dem ved for eksempel å lage setninger, dansesekvenser eller komponere et bilde, forteller en historie med mening og betydning for andre og for en selv. Ifølge John Lechte (2004), har Kristevas beskrivelse av litteraturens betydning for identifikasjon, overføringsverdi til andre uttrykksformer og aktiviteter:

The same effects at those she refers to as issues around separation from mother and father as the place-holder of the symbolic can be observed in context that are different from the literal positing of the triad. School, communal activities of various kinds or an engagement with art and politics can also lead to resolution of the Oedipus and other complexes at issue. This is because identification is very flexible enabling a rapid movement across different contexts. (Lechte, 2004, s. 84)

Alexandra Kolb (2009) bruker Kristevas teorier når hun i «Performing Femininity» skal argumentere for at dans på lik linje med poesi er egnede medium for å teoretisere det

semiotiske. «I would like to argue... that dance – an art form which, as Kristeva maintains, inundates the symbolic order in a similar way to poetry but which is also non-verbal – appears to offer a suitable framework for theorizing the semiotic.» (Kolb, 2009)

## 2.4 Oppsummering

I første del av dette kapitlet ble det redegjort for Vygotskys teorier om estetisk virkning. En forutsetning for Vygotskys teori er dialektikken som oppstår i motsetningsforholdet mellom negative og positive affekter (emosjoner). Vygotsky støtter seg til en humanistisk forståelse av mennesket og framhever kunstens rolle som forløsende på følelser og meningskonstruksjon. Kunsten har transformative egenskaper på grunn av den prosessen den kan iverksette i form av estetisk virkning. Og som sagt, vil estetisk virkning bidra til identitetsdannelse og estetisk erfaring.

Kristevas chora betegner også en naturrest som er utgangspunktet for alt og som er utgangspunkt for danning i det hele tatt. Prosessen der dette skjer kan sammenliknes med Vygotskys beskrivelse av estetiske virkning og kan regnes som fundamental for subjektet i prosess. Det er sentralt for Kristeva å påpeke viktigheten av å få mulighet til å komme til uttrykk, at hvert menneske får uttrykke sin singularitet. For bare slik kan man påvirke historien og bidra til endring av samfunnet. Den symbolske verden trenger å utfordres av det singulære for ikke å stagnere. Det skapende mennesket er et subjekt i prosess, «a permanent revolt» (Kristeva, 2002a, s. 258). Kristeva skiller mellom det semiotiske og symbolske for å beskrive/forklare hvordan mening ikke kan forstås som en satt struktur, men som en prosess; «The distinction that I established between the semiotic and the symbolic is ... an attempt to think of meaning not as structure but as process or procedure(...)» (Kristeva, 2002a, s. 258) Det gjelder å skape forbindelse mellom det semiotiske, det helt særegne deg, og den symbolske verden. For å klare det må man anerkjenne betydningen den narsissistiske fasen har. Her kan det semiotiske knyttes til språket slik at vi blir i stand til å uttrykke det unike ved oss. Hvis prosessen ikke skjer, vil det føre til at individet absorberes av språket. Kristeva mener at vi i vår tid står i en krise der individet ikke kommer til uttrykk. (Kristeva, 1994)

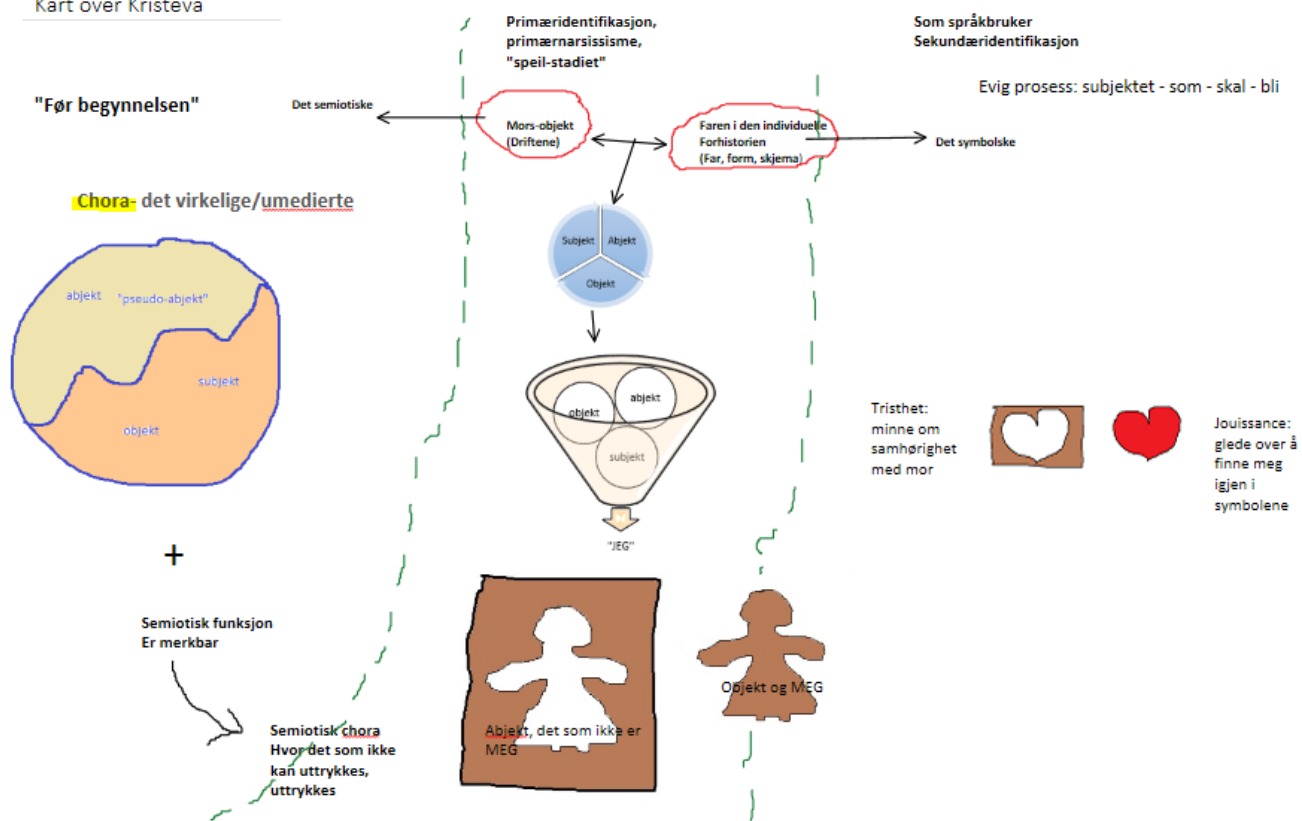
Kristeva regner estetisk erfaring som sekundæridentifikasjon, som en gjentakelse av primæridentifikasjonen. Denne er kontinuerlig og en forutsetning for subjektet i prosess. Teoriene tar i likhet med Rousseau, utgangspunkt i en naturrest, chora og beskriver identitetsdannelse som en prosess initiert og opprettholdt av relasjonen mellom abjekt og objekt, negativ og positiv. Jouissance/jubel er motsatsen til tristhet og er et affektivt minne om

adskillelsen, da abjekt, negativet dannes og objekt og subjekt dannes som positivt. Jubelen handler om at jeget identifiserer seg med en tredje instans (far, form, skjema) og ikke lenger med det tapte objektet. For å forklare Kristevas forklaring av negativ-positiv og abjekt-objekt kan jeg vise til hvordan Kristeva knytter tristheten til menneskelig skaperevne. Som nevnt over viser Kristeva til hvordan tristheten representerer en objektserstatning som stammer fra tapet av mor, Tingen, i primærnarsissismen. Hvis denne prosessen hadde vært «vellykket», ville erkjennelsen av tapet føre til subjekt dannelse der subjektet erstattet tapet og fant mening i språket, fant seg selv igjen i språket. Skaperevnen oppstår på dette «stedet» og vitner om affekten, sier Kristeva.

(O)m tristheten som tegn på adskillelsen, og som begynnelsen på symbolets dimensjon; om jubelen, som tegn på triumfen som innsetter meg i kunstens, symbolets univers – et univers jeg etter beste evne forsøker å få til å stemme med mine egne erfaringer av virkeligheten. (Kristeva, 2002b, s. 203)

I dette sitatet forstår jeg det som Kristeva snakker om estetisk erfaring. Jubelen er uttrykk for utladningen, wow-effekten, effekten av at jeg får inntrykket eller opplevelsen til å «stemme» med mine erfaringer av virkeligheten. Det er et forhold mellom tristheten, tegnet på adskillelsen, tapet, og jubelen over å finne overenstemmelse med symbolene. Tristheten er negativt til jubelen som er positivt, to sider av samme sak. Kristeva viser til hvordan litterære tekster vitner om det samme fenomenet. I tekstene blir de affektive uttrykkene omformet «i rytmer, tegn, former. Det semiotiske og det symbolske blir de kommuniserbare tegnene på en nærværende affektiv virkelighet, sansbar for leseren...» (Kristeva, 2002b, s. 203)

Figuren under er et kart over mitt mentale bilde slik jeg ser sentrale begreper og elementer fra Kristevas teorier i forhold til hverandre. Skal en følge Kristevas tankegang, er det selvmotsigende og umulig å framstille dette i ett fiksert bilde, men jeg har likevel forsøkt. En kan tenke seg en tidslinje fra venstre til høyre i bildet.



Figur 1: Sentrale begreper fra Kristevas teorier slik jeg ser dem stå i forhold til hverandre, skissert med symboler og tegninger

### 3.0 Dans

Ettersom mitt empiriske grunnlag er hentet fra verksteder der det skapes dans, vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for den dansetradisjonen Panta Rei Danseteater hører til. Jeg vil også si litt om undervisning i kreativ dans.

Det finns en god del forskning på typen dans som faller inn under den samme tradisjonen som Panta Rei Danseteater. Carol M. Press (2002) skriver i boka «The dancing self», om kreativitet i moderne dans i forhold til psykologi og pedagogikk. Av nyere forskning har Kerry Chappell (2006) i sin PhD forsket på hvordan det undervises i kreativ dans for barn i England. Det forekommer også forskning som ser på dans i lys av Kristevas teorier. Kirsten Kaschock (2013) bruker Kristevas teorier om abjekt og om det semiotiske når hun analyserer og tolker et utvalg koreograferte dansestykker. I artikkelen «Choreographing the borderline: dancing with Kristeva» (2012) ser Joshua M. Hall på forholdet mellom Kristevas teorier om språk og dans. Andre som har utgitt artikler om dans i Norge er Hilde Rustad (2010) og Mia Keinänen (2010), foruten Gunn Engelsrud som har utgitt flere artikler og bøker der kroppen settes i fokus, blant annet boka «Hva er kropp» (2006).

Dans har forekommet i all tid og i alle kulturer i former som rituell dans, sosial dans og scenisk dans, og evolusjonsteoretikere hevder at dans er medfødt. Dans er en sammensatt aktivitet som engasjerer hele kroppen, fra det fysiske til det emosjonelle. Man danser fordi man liker å danse. «Dans er en aktivitet som mennesker kan leve uten dersom de blir tvunget til det. Men dette kan i sin tur bli en svært kostbart fordi vi mister muligheten til å utvikle oss på best mulig måte som mennesker.» (Keinänen, 2010, s. 114) Dans har åpenbare verdier som rytmisk nytelse og vellyst, men dans er også mer kompleks enn som så. Som kunstform, er dans en form for uttrykk som vokser fram fra kroppens dynamikk og bevegelsesmuligheter, og må forstås som noe som kan få oss til å se og oppfatte verden på nye måter, som en mulighet for estetisk erfaring. Keinänen (2010) betegner estetisk erfaring som «en aktivitet som er motivert av en iboende interesse, som ikke bare utføres på grunn av sensorisk glede, men også fordi den gir nye måter å se og oppfatte verden på gjennom symboler som beskriver ideer og emosjoner». (Keinänen, 2010, s. 146) Når man opplever dans, engasjeres hjernen i estetisk aktivitet. De minste endringer i dansen vil kunne åpne for en ny betydning. Vi leser det vi opplever av symboler, kroppslige uttrykk, rytme, dynamikk, plassering og orientering i forhold til tid og rom, ved å relatere til vår forståelse av semantiske og syntaktiske sammenhenger, men også på grunn av de følelsene som oppstår. Følelser vil slik sett fungere

kognitivt i estetiske erfaringer, og dans må forstås som en kognitiv aktivitet, altså en form for forståelse. (Keinänen, 2010)

Kristeva (1984) sier om kunstens etiske funksjon, at den er med på å pulverisere den symbolske orden. Hun sier også at chora kan erfares i møte med kunstformer, og hun nevner blant annet at dans kan være en slik kunstform. «The fragmented and reorganised chora is best realised in dance, gestural theatre or painting, rather than in words. (Because these) bear witness to this non-verbal but logical...organisation of expulsion.» (Kristeva, 2004, s. 122)

### 3.1 Dansetradisjon inspirert av Laban

Panta Rei Danseteater tilhører moderne dansetradisjon, og deres arbeidsmåter er i stor grad inspirert fra arven etter Rudolf Laban. Laban (1879-1958) var en pioner innen moderne dans. Han utviklet sin egen bevegelsesfilosofi og system for analyse av bevegelse og dans. I stedet for å analysere den klassiske ballettens stiliserte bevegelser, tok han utgangspunkt i våre hverdagsbevegelser når han utviklet sin bevegelsesanalyse. Teoriene har hatt stor innflytelse på dans og danseteknikker i det tjuende århundre, men Laban utviklet ikke en ny danseteknikk eller stilart. I stedet søkte han tilbake til røttene og til bevegelsenes opphav, og han så på bevegelse som den mest grunnleggende dimensjonen for vår væren. Laban tok utgangspunkt i kroppens naturlige bevegelser. Elementer som å gå, strekke seg, rulle, falle, og å eksperimentere med rytme, balanse, ubalanse, tid og rom, er helt sentrale i hans teorier. (McCaw, 2011) For Laban har tanker romlig form, de er «tanke-bevegelser» som er rettet ut mot, og i verden. Bevegelse forstås som en eks-tensjon som en utvikling fra in-tensjon. Med Kristevas terminologi, kan man si at bevegelse er en utdriving som resultat av rettethet. Dick McCaw (2011) har samlet tekster etter Laban og referer til Laban: «With acute receptiveness it is possible to grasp, to experience the full content of consciousness of a phenomenon from the first gesture, from the first sound, from the first thought which swings towards us.» (McCaw, 2011, s. 49) Formene til bevegelsene (som er tanker og følelser) er allerede symboler, både gestiske og grafiske. Laban så på figurene som bevegelsesformene danner som symboler i sin egen rett, som et eget språk. Bevegelsesformenes form er selve virkeliggjøringen og ikke bare representasjonen av en tanke. De må anerkjennes i seg selv som egen størrelse, ikke som et bilde eller en symbolsk framstilling av noe annet, en tanke f.eks.

To the dancer a symbol is not a mimetic image of an event or an image of a thing, but the appearance, the realization of a process of tension in gestural power. But dancing



is not imitating compressions (as for instance, name, word, sound are copies of compressions) but intellectual form itself, tension formation. (McCaw, 2011, s. 14-15)

Ved å ta utgangspunkt i hverdagsbevegelsene og argumentere for at disse danner grunnlaget for hvordan vi må forstå og respektere dans, hevdet Laban at vi alle er dansere. Det betyr ikke at all bevegelse er dans, men at det er menneskelig å uttrykke seg gjennom bevegelse og dermed få utløp for bevegelsens mentale dimensjon. «Fordi dansen faller sammen med kroppens eget liv, er den godt egnet til å uttrykke, med fortettet intensitet, vårt forhold til oss selv og verden omkring. Å danse er en unik måte å kommunisere på. Bevegelsene går direkte fra kropp til kropp uten omveien om ordet.» (Frostad, 1996, s. 11) Laban så på sammenhengen mellom de fysiologiske og de psykologiske effektene i dans og bevegelse og han var opptatt av hvordan man kan forstå dans fra å erfare/oppleve den, gjennom å danse selv eller skape dans.

Dance is intellectual nourishment for man. Transference of essential knowledge and or enthusiasm can only be achieved by practice and application of gestural power....

Dance is not to be understood as a singular striving of man, but as something that permeates his whole being, his very essence, a unity which determines and organises all action and reaction in everyday life, rest and celebration. (McCaw, 2011)

### 3.2 Undervisning i kreativ dans

Dans er en kunstform som tar i bruk et bredt spekter av kognitive ferdigheter, blant annet forståelse for rom og rytme. I tillegg gir dans følelsesmessige erfaringer. Når man jobber med å utvikle dansestykker er det ofte i samarbeid med andre. Dette vil nødvendigvis gi øvelse i samarbeid. En del av undervisning i kreativ dans, kan være å sette ord på det man ser og opplever når man enten er publikum eller deltar i dans. Å sette ord på følelser og abstrakte erfaringer kan være krevende og vil utvikle språket og gi større selvinnsikt. Det er altså flere argumenter for at dans kan gi et akademisk utbytte, slik som Bamford viser i rapportene sine. Samtidig er det viktig å fastholde dansens egenverdi som kunstform, slik at en ikke havner i en mål-middel- argumentasjon som kan undergrave dansens verdi som selvstendig størrelse og gå glipp av dens funksjon som motkraft til det etablerte.

### 3.2.1 Å arbeide med kreativ dans – hvordan strukturere og undervise

Verkstedene til Panta Rei Danseteater er inspirert av Marion Goughs konsepter i organisering og innhold. Gough (1999) beskriver i boka «Knowing Dance», en modell for å undervise og jobbe med kreativ dans. Hun har blant annet undervist ved Laban Centre i London i en årrekke, og hun har hatt stor innflytelse på undervisning i kreativ dans i England. Modellen beskriver kreativ dans som en prosess som involverer elementene komponere – fremføre – anerkjenne, «Compose – perform – appreciate». (Gough, 1999, s. 5)

#### Komponere (compose)

Å komponere forstås som å konstruere, arrangere, sette sammen og få kunst til å fungere, og er elementer i alle kunstformer. I arbeid med kreativ dans er det et sentralt element at utøverne bidrar med egne ideer, får uttrykke tanker og følelser, og kommunisere dem gjennom dansen. Det må være prosess og samarbeid mellom koreograf og dansere. Den som instruerer og koreograferer må formidle sine intensjoner for hva dansen skal handle om, hva som er tema og innhold, men Gough (1999) framhever at det må gis rom for å la danserne bidra med sitt, både av bevegelsessekvenser, følelser og impulser. Ofte blir improvisasjon brukt som arbeidsform i kreativ dans for å produsere og utforske materiale, slik at dansernes individualitet i bevegelser og uttrykk i størst mulig grad blir ivaretatt. Det er også et poeng at danserne får anledning til å utvikle vokabularet sitt gjennom bearbeiding av eget bevegelsesmateriale, med utgangspunkt i seg selv og sin kropp. Tekniske ferdigheter hos danserne er av betydning for dansens uttrykk, men det er viktig at det blir for ensidig fokus på det strukturelle når man arbeider med barn og unge. Det vil gjøre at bevegelsene fort blir forutsigbare og kjedelige. (Gough, 1999) «Art is very much to do with accident, with contingency, with detail, with self-expression, with trickery of all kinds, with magic.» (Murdoch & Conradi, 1998, s. 247)

#### Fremføre/utøve (perform)

Det kan sies at dans er den minst synlige av alle kunstformer. Dans oppstår i øyeblikket, er flyktig og forbigående av natur og den etterlater seg synlige spor. Samtidig er prosessen å skape dans, der en lar kroppen få utfolde seg, sentral og viktig. Selve skapelsen av dans kan ha en egenverdi for utøverne på grunn av de kreative prosessene danserne befinner seg i når de arbeide fram bevegelsesmaterialet. Likevel kan ikke dans kalles kunst før den blir iaktatt og er gjenstand for et publikum. Det finnes flere typer forestillinger. En forestilling trenger ikke ha et eksternt og betalende publikum. Som en del av prosessen å skape dans bør arbeid og ideer bør deles med andre i gruppa. Å sette ord på følelser dansen frembringer og beskrive

med ord hva en ser ved å konkretisere abstrakte fenomener i ord, vil utvikle forståelse av hvem man er. Samtidig er det verdifullt å måtte respektere andres synspunkter og respons på det samme fenomenet. Som andre samarbeidsoppgaver, gir arbeid med dans mulighet til å verdsette det å skape noe sammen med andre og å jobbe mot et felles mål i en setting der konkurranseelementet er fraværende. (Keinänen, 2010) Alle stiller likt og alle er like verdifulle og nødvendige for produktet. Man må respektere andre, og man må ta ansvar for helheten og de andre, ikke bare seg selv. Kreativ dans åpner for en mulighet til god selvfølelse og selvtillit.

#### Reflektere/anerkjenne (appreciate)

Gough sier at en god utøver mestrer å omgjøre ideen, det mentale bildet, til en objektiv virkelighet. Elementer som tolkning, projeksjon og kunstnerisk utfoldelse er vesentlige elementer i vurderingen av en forestilling. Tolkningen handler om å illustrere budskapet og gi dansen liv. Samtidig er enhver tolkning unik og individuell. Projeksjon er det som skjer i forholdet mellom danser og tilskuer, som en utveksling av energi. Danseren inviterer tilskueren til å delta i kunstverket. Danseren setter intensjonen ut i livet og kommuniserer den gjennom å fylle bevegelsene slik at de «rekker» utover seg selv, slik at kunstneriske utfoldelsen handler om mer enn fysiske bevegelser og tekniske ferdigheter. «We use the term artistry when the mind, body and spirit of the dancer combine to transfigure the movement and make it different and special.» (Gough, 1999, s. 81) Det ordinære gjøres ekstraordinært og danserens og arbeidets særegenhet gjøres tilgjengelig.

#### Improvisasjon

Foruten å være en egen retning innen moderne dansetradisjon, brukes også improvisasjon som verktøy når en skal skape danser innen andre retninger av dans. I improvisasjonsdans er rom og tid viktige elementer. Louise Steinman (1986) trekker fram konstantene «form, risiko, praksis og lek» (Steinman, 1986, s. 81) som grunnleggende i danseimprovisasjon. Under improvisasjon vil en måtte forholde seg nonverbalt til andre, forholde seg til sin kropp og andres kropp, i bevegelse, kjenne på og bli oppmerksom på fysiske og psykiske impulser. Den som danser er alltid i tid og rom, og i improvisasjon beveger en seg ut i det ukjente. Improvisasjon innebærer derfor risiko. Du vet ikke på forhånd hvor improvisasjonen vil bære, og du må være åpen for positive og negative erfaringer. I og med at improvisasjon innebærer å sette seg selv og situasjoner på spill, er muligheten til stede for at det kan gi økt selvinnsett og selvforståelse. I improvisasjon må sansene holdes åpne for å kunne kommunisere og

samhandle med noe og noen utenfor en selv. På samme tid må en klare å registrere egne impulser og følelser.

### 3.3 Oppsummering

Litteratur om kreativ dans sier at kreativ dans har som siktemål å legge til rette for det kreative, skapende og engasjere følelsesmessig. Laban tok utgangspunkt i de naturlige bevegelsene og hverdagsbevegelsene, og hevdet at bevegelsesformene var selve virkeliggjøringen av tankene våre og må ses på som et eget språk. Ideene til Laban har inspirert mange som underviser i kreativ dans, deriblant Gough og Panta Rei Danseteater. I analysen av datamaterialet mitt, vil jeg vise at komponentene i undervisning av kreativ dans, komponere, utøve og reflektere/anerkjenne, er fremtredende i verkstedene jeg har forsket på, både som sekvensiell tidsakse i timen, men også som prosess. Prosessen det her er snakk om, kan relateres til Kristevas kontinuerlige «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68), der subjektet skapes i en evig prosess hvor det hele tiden settes på prøve. Synnøve Myklestad beskriver Kristevas forståelse av prosessen slik: «Hennes franske term, «le sujet-en-proces», bærer betegnende nok en dobbel betydning: «Subjektet-i-prosess» eller «subjektet-på-prøve». (...) Dette er en prosess som ikke bare handler om å danne mening, men også om å sette den på prøve.» (Myklestad, 2011, s. 49) Vygotskys beskriver estetisk virkning som en del av en utviklings- og læringsprosess som handler om estetisk erfaring. Hvordan disse prosessene henger sammen, vil bli drøftet i kapittel 6. I det neste kapittelet redegjøres det for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for posisjon i metodevalg, analyse og tolkning.

## 4.0 Vitenskapsteoretisk grunnlag for posisjon i metodevalg

Min undersøkelse handler om å forsøke å forstå tekst, som i mitt tilfelle er det som til sammen utgjør nedtegningen av elevenes møte med dans, og medvirkning til dans, i verkstedene til Panta Rei Danseteater. Teksten min er både elevenes uttrykk i bevegelsene (dans), og mine egne erfaringer i tilsvarende rolle og setting. Teksten jeg behandler, dans, bevegelse og opplevelser/erfaringer i interaksjon med disse, består av elementer og fenomener som ikke kan uttrykkes med språket alene. Dans er et uttrykk som overleveres og tilegnes gjennom praksis. Det er derfor ikke tradisjonell tekstanalyse jeg gjør. Jeg skal undersøke hvordan mening dannes i utarbeidelsen/skapelsen av dans. For å belyse dette, skal jeg forsøke å sammenlikne observasjonene fra prosessen/ reisen elevene går gjennom verkstedene i Panta Rei Danseteater med Kristevas teorier om identitetsdannelse, selvbevissthet og sublimering. Jeg skal diskutere om arbeid med bevegelsene/dansen gir estetisk erfaring, og forsøke å utlede noen allmenne didaktiske prinsipper fra verkstedene. Men for å kunne snakke om dette, må jeg berede grunnen med en klargjøring av vitenskapsteoretisk ståsted og en del begreper. Jeg vil først gjøre noen vitenskapsteoretiske betraktninger med utgangspunkt i hermeneutikk. Deretter vil jeg diskutere disse i lys av psykoanalytiske perspektiver for å finne argumenter for en poetisk vitenskapelig tilnærming til feltarbeidets metodevalg, analyse og tolkning.

### 4.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk handler om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning. Hermeneutisk metode dreier seg altså om å gi verden mening, eller å forstå hvordan vi forstår. Sentralt i hermeneutisk metode er at meningen i en del bare kan forstås dersom den settes i sammenheng med en helhet. Forståelsen av helheten påvirker forståelsen av delene og omvendt. «Den hermeneutiske sirkel» (Alvesson & Sköldbberg, 2008) betegner den dynamiske erkjennelsesprosessen der vi pendler mellom del og helhet. Inkludert i helheten er også forskeren selv, da hun kan påvirke utfallet. Samtalen mellom mennesker er utgangspunktet for en hermeneutisk forståelse av forståelsen, og subjektens sosiale setting vektlegges for å forstå helheten. Den hermeneutiske teksten er den språklige praksis.

Edmund Husserls filosofi danner grunnlaget for fenomenologien som en retning innen hermeneutikken. (Postholm, 2010) Inspirert av et kartesiansk syn, mente han at forskerens inngang til kunnskap er via konsentrerte studier ved hjelp av et reflekterende selv, der forskeren forsøker å forstå verden gjennom å studere fenomenene slik de fremtrer. Det finnes både subjektiv og objektiv kunnskap og disse to henger sammen, men det er i subjektet at objektiv kunnskap dannes. I subjektet forenes det faktiske inntrykket og det opplevde

inntrykket. Som metode er fenomenologien deskriptiv, der erfaringene med fenomenene leder fram til teoridannelsen. Ifølge Husserl, kommer menneskets ego før alt annet. Ego er som en blanding av det objektive, subjektets forestillinger, subjektets meninger og oppfatninger.

Objektet som fremtrer i bevisstheten, blander seg med objektet slik det fremstår i den naturlige eller omliggende verdenen, og på den måten blir mening og dermed kunnskap utviklet. Slik eksisterer det en relasjon mellom det som er i bevisstheten og det som eksisterer i menneskets omliggende verden. (Postholm, 2010, s. 42)

Husserls begrep, intensjonalitet, er sentralt. Begrepet dekker både sanseintrykk, følelser og taus kunnskap. Mennesket har et behov som gir bevisstheten retning, og intensjonalitet beskriver bevissthetens rettethet. (Vetlesen & Stänicke, 1999)

Menneskets bevissthet er menneskets særmerke. Denne bevissthet kjennetegnes ved en rettethet mot noe, *som om* det finnes et objekt å rettes mot. Når jeg tenker, handler, ser og føler, tenker jeg alltid på noe, ser noen, føler for *noe*. Denne rettetheten kaller Husserl *intensjonalitet*. (Halvorsen, 2003, s. 3)

Det er en samhandling mellom selvet og verden der mening konstrueres. Den objektive virkelighet eksisterer kun fordi den står i relasjon til subjektets bevissthet om denne virkeligheten. Dette forholdet betegner opplevelsen av objektet, fenomenet, men ikke selve objektet. En persons erfaringsbakgrunn, livsverden og verdier er i kontinuerlig endring og alltid relativ, derfor vil en fenomenologisk forklaring på et fenomen alltid diskutere fenomenet i relasjon til disse forholdene.

Heidegger representerer den eksistensielle hermeneutikken som oppsto på 1930-tallet, og han omtales både som fenomenolog og hermeneutiker. Hans interesseområdet var den værende- i- verden, som han betegner som menneskets grunnforfatning. Ifølge Alvesson og Skjöldberg (2008), overtok den eksistensielle hermeneutikken tre ideer fra Husserl og fenomenologien. For det første ideen om at kunnskap bør være av intuitiv karakter, dernest at utgangspunktet for kunnskapen er en opplevelse. Til sist, må mennesket forstås i et felt av tid og rom, og dette er ikke bare et fysisk tid/rom, men intensjonelt tid/rom som omfatter følelser og sanseopplevelser, og som dermed er til stede før forståelse. Heidegger stiller altså spørsmål ved det ontologiske grunnlaget i hermeneutikken. (Alvesson & Skjöldberg, 2008) Ifølge Heidegger, er vi alltid i en konkret situasjon som vi tolker og gjør begripelig «ut i fra vår egen væren og de muligheter den innebærer» (Thornquist, 2003, s. 154). Menneskets væren – i – verden beskriver også en væren – i – tiden. Vi forholder oss alltid til erindringene om vår

fortid, vi bekymrer oss for vår framtid og vi er alltid «kastet inn i» situasjonen her og nå. Som subjekt er vi aldri fristilte og vi må forstås som en værende – i – væren. Forståelse er derfor noe vi er, mer enn noe vi har. Vetlesen og Stänicke sier, at Heideggers anliggende hele tiden er *væren* og hva det vil si å *være* og at noe *er*. (Vetlesen & Stänicke, 1999)

Den eksistensielle hermeneutikken videreførte Husserls begrep om intensjonalitet, men i stedet for å regne individets ego som utgangspunkt, hevder den eksistensielle hermeneutikken at mennesket finnes «redan i världen» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 240). Alle mennesker er til enhver tid preget av sine omstendigheter og man er aldri uten førforestillinger. Etersom førforståelsen alltid er til stede, vil den også influere enhver forståelse. Intensjonalitet er et fenomen som er i virksomhet forut for både forståelsen og førforståelsen, og intensjonaliteten definerer subjekt og objekt. Det er altså noe i virksomhet før subjekt og objekt skapes.

«Vidare bör understrykas att all förståelse redan från början («alltid redan») är färgad av känslöstämningar; det finns alltså ingen rent kongnitiv eller rasjonell förståelse.» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 245).

Meurice Merleau-Ponty (2002) har vært mye brukt når en forsøker å forstå dans som fenomen på grunn av det kroppslig utgangspunktet teoriene hans har. Han står for en fenomenologi som setter kroppen i fokus, og han danner grunnlaget for en hermeneutisk dimensjon til fenomenologien som handler om å «fortolke for å forstå menneskelige erfaringer i sin kontekst» (Nortvedt, 2008, s. 54), det vil si, å studere språket, kulturen og historien. Merleau-Ponty sier at kroppen er både psykologisk og biologisk, men i stedet for å søke etter psykologiens og biologiens begynnelse og slutt, er han interessert i å «undersøke hvordan kroppen konstituerer våre praksiser.» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 208) Merleau-Ponty fremhever at mennesket ikke kan forstås som løsrevet fra kroppen. Kroppens måte å være på, som verken er representasjonen i meg eller en ting utenfor meg, er den ontiske modellen for det ubevisste. «Kroppen er ontologisk og består av sansene, motilitet og bevegelse...» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 204) Kroppen forstås som både subjekt og objekt, som både den vi er og den vi har. Vi er i verden før vi begynner å beskrive den og kroppen er vårt utgangspunkt for erfaring og sanseopplevelser. «Kroppen er sentrum for erfaring og erkjennelse.» (Thornquist, 2003, s. 113) Den levende kroppen er en med-deltaker i verden, og i kontinuerlig interaksjon med verden, og det er med vår kropp vi virker på andre, enten det er intensjonalt, altså rettet mot noe, eller det er ubevisst. «Menneskets bevissthet er intensjonal i den forstand at den aldri er tom...» (Thornquist, 2003, s. 84) og det er fordi den alltid er rettet mot noe. «All consciousness is consciousness of something» (Merleau-Ponty, 2002, s. xvii),

sier Merleau-Ponty. Videre ønsker han å avdekke at våre umiddelbare erfaringer er meningsfulle og at en mening som eksisterer, er en mening fanget i en kropp, levd i og av en kropp. «Persepsjon er en kroppslig rettethet mot omgivelsene ... Den perseptuelle prosessen er kroppslig akt der man er rettet mot noe, slik at et objekt står frem for oss som noe meningsfullt.» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 205-206) Motilitet er den grunnleggende formen for intensjonalitet og beskrives i sammenheng med bevegelse. Motilitet og bevegelse betegner det forhold at kroppen bebor rommet, tenker rommet og føler rommet. Merleau-Ponty sier: «We must therefore avoid saying that our body is in space, or in time. It inhabits space and time» (Merleau-Ponty, 2002, s. 139) For å sammenfatte Merleau-Pontys posisjon, kan følgende sitat være dekkende: «(V)i er i verden gjennom en engasjert og aktiv kropp, og det er persepsjon som muliggjør denne væren-i-verden. Man er i en engasjert interaksjon med verden, der kunnskap primært er en kroppslig kunnen.»(Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 207)

## 4.2 Poetisk vitenskap

I dette underkapittelet forsøker jeg å tydeliggjøre hva slags vitenskapsteoretisk innfallsvinkel jeg har lagt til grunn for posisjon i metodevalg og fortolkning. Jeg ønsker å trekke linjene videre fra den eksistensielle hermeneutikken og fenomenologien, via psykoanalytiske perspektiver, for å kunne argumentere for et poetisk vitenskapelig ståsted.

Som sagt, er det den språklige praksis som blir gjort til gjenstand for undersøkelse i en hermeneutisk tradisjon. Heidegger var opptatt av poetiske teksters budskap og betydning. Gadamer mente at språket var essensielt for den hermeneutiske forforståelsen og hevdet at tenkningens vesen var «metaforisk-poetisk, inte logiskt-formellt» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 250). Ricoeur tar opp denne tråden fra Heidegger og Gadamer, og løfter fram sammenhengen mellom tekstens bokstavelige og billedlige innhold som samfunnsvitenskapenes egentlige utfordring. (Alvesson & Sköldberg, 2008)

Logiken utgör alltså snarare ett epifenomen till poetiken än tvärtom. Intresset för narrationen, det berättande, diakrona, har uppkommit som en humanistiskt inspirerad reaktion mot förment «vetenskapliga» strukturalistiska idéer om det synkronas, tidlösas primat i form av atemporal strukturer. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 251)

For en poetisk hermeneutikk er metaforer og narrativer sentralt, og det narrative perspektivet endrer også synet på psykoanalysen ettersom det er fortellingene og måten de individuelle



historiene blir fortalt på, som står i sentrum. En poetisk vitenskap vil forsøke å sette ord på det som ikke kan benevnes, men som likevel erfares med og i kroppen.

Mark Freeman (2011) argumenterer for en poetisk vitenskap og sier at hvis vitenskapen skal være tro mot fenomenet som undersøkes, gjøres det krav om nettopp en estetisk følelsesdimensjon. Han henviser til Heideggers anerkjennelse av poesien, og erkjennelsen av at den vitenskapelige metode ikke fullt ut får tilgang på hele «sannheten». Naturen holder noe skjult for vitenskapen, sier han, «for the objectness of nature is... only one way in which nature exhibits itself» (Freeman, 2011, s. 393). Kunst og vitenskap har tradisjonelt sett hatt ulikt siktemål, og der vitenskapens oppgave har vært å informere, in-form, har kunsten hatt en transformativ rolle, trans-form. Freeman mener at både kunsten og vitenskapen kan verdsettes for begge deler. En litterær tekst kan, for eksempel, gi informasjon om noe i verden og samtidig sette følelsene i sving og slik gi en estetisk opplevelse. Den estetiske opplevelsen kaller Freeman erfaring, og han skiller den fra kunnskap ved å si at erfaring krever at man vektlegger at subjektet blir følelsesmessig engasjert i det som det står ovenfor. Freeman tar til orde for at vitenskapen også må kunne snakke om den levde erfaringen, «livingness» (Freeman, 2011, s. 394), og med det komme tettere på et sannferdig bilde av virkeligheten (naturen) den beskriver. «Poetic science, a form of science that, in its very art-fulness, can do justice to the ambiguity, complexity, and depth that characterizes lived experience.» (Freeman, 2011, s. 389)

Poetisk vitenskap, som beskrevet over, kan ses i sammenheng med estetisk virkning slik Vygotsky forklarer det. Når Vygotsky (1987) skal forklare hvordan vi tilegner oss språk, former tanker, og danner bevissthet, tar han utgangspunkt i vår sansing av den ytre verden. Og det er i dette forholdet at fenomenet estetisk virkning oppstår. All erfarende sansing starter med dette, og Vygotsky tenker seg at vår urtenkning «er fri for den rasjonaliteten som senere skal bli dens primære kjennetegn» (Haaland, 2009a, s. 83).

Vygotsky hevder, i likhet med Heidegger som argumenterer for at vitenskapen ikke klarer å fange hele «sannheten», at tanken rommer mer enn det vi kan uttrykke i ord og verbale uttrykk. Han sier:

This leads us immediately to the conclusion that thought does not immediately coincide with verbal expression. Thought does not consist of individual words like speech... Thought is always something whole, something with significantly greater extent and volume than the individual word.... (Vygotskij et al., 1987, s. 5)

Det er en komplisert prosess å omdanne tanker til tale, fordi tanker ikke oppstår og framstår for oss i «rekkefølge», slik som talen gjør det. «That is why thought does not correspond with word, why it does not even correspond with the meanings in which it is expressed. The path from thought to words lies through meaning.» (Vygotskij et al., 1987, s. 5) Ifølge Vygotsky, må man bakenfor det observerbare, bak språket, for å finne tankens opphav og bevissthetens drivkrefter. Tankene oppstår ikke av andre tanker, men av krefter i bevisstheten som skapes av følelser. De har sin opprinnelse;

...in the motivating sphere of consciousness, a sphere that includes our incinations and needs, our interests and impulses, and our affect and emotions. The affective and volitional tendency stands behind thought... A true and complex understanding of another's thought becomes possible only when we discover its real, affective-volitional basis. (Vygotskij et al., 1987, s. 6)

All kommunikasjon mellom mennesker handler om å formidle et uttrykk for behov, interesser, respons på følelser ol, og forholder seg slik til konvensjoner vi alle kjenner. Men, i tillegg bærer enhver ytring med seg en idiosynkratisk undertekst, hvis mening er knyttet til interaksjonen mellom de involverte parter, de som snakker sammen, og kun for dem. (Vygotskij et al., 1987)

I forhold til termene in-form og trans-form kan man si at et poetisk vitenskapelig ståsted, må ha en forståelse av fenomenene i verden som noe som oppstår i et dialektisk forhold mellom begrep og objekt. Vitenskapens mål er (ikke lenger) å oppdage nye ting i verden, in-form, det handler snarere om å registrere de forholdene som bringer fram formene og beskrive verden slik den framstår gjennom dem, trans/gjennom –form. (Freeman, 2011) Kriteriene for å vurdere gyldigheten av formen, eller modellen, fås gjennom å stille spørsmål som: «I hvilken grad er den formen som presses inn her, egnet til å fylles med materialitet? I hvilken grad er formen egnet til å bli erkjent og virkeliggjort?» (Haaland, 2009b, s. 25) For at vitenskapen skal huse hele «sannheten», må også det idiosynkratiske og den levde erfaringen skrives inn i formen. På bakgrunn av dette kan det hevdes at Vygotskys teorier om estetisk virkning er et argument for poetisk vitenskap.

#### 4.2.1 Poetisk vitenskap og psykoanalyse

I dette underkapittelet ønsker jeg å vise at poetisk vitenskap er et begrep som også dukker opp blant forskere som hører til en psykoanalytisk tradisjon. Hensikten er for det første, å finne bredere grunnlag for begrepet og for det andre, skaffe meg et utgangspunkt for å ta i bruk en metode fra en psykoanalytisk tradisjon i feltarbeidet, nemlig introspeksjon.

Ifølge Vetlesen og Stänicke (1999) har psykoanalyse og fenomenologi mye til felles, men psykoanalyse er likevel ikke fenomenologi. Psykoanalysen handler om å gjenkjenne lovmessighetene i primærprosessene, det vil si det som særpreger det ubevisste, og dette lar seg ikke rekonstruere fenomenologisk.

Den «arkeologiske utgravningen» det her dreier seg om, kan ikke erstattes av en type fenomenologi. For det handler ikke om å vinne tilgang til en annen bevissthet som man kunne begripe gjennom konseptuell tenkning ... i stedet for å nå frem, eller ned, til en annen bevissthet, handler det, med den analytiske teknikkens hjelp, om en annen mening som man bare kan trenge inn i gjennom praksis. (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 123)

Psykoanalysen har en dobbeltkarakter fordi dens «fakta oppstår både fra kategorien tekst, og dermed mening, og fra kategoriene energi og motstand, og dermed kraft.» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 130) Mennesket forstås som et meningsvesen så vel som et drifts- og begjærvesen. Å studere drifter og begjær vitenskapelig byr på utfordringer for humanvitenskapene. For å studere drifter og begjær vil den i så fall være egnet objekt for en ny type hermeneutikk med en lingvistisk tilnærming, der begjærddimensjonen forstås som noe som kan utforskes hermeneutisk. Samtidig er det en fare i å gjøre begjæret til noe tekstlig fordi man vil kunne «miste», det ikke-verbale, det før-språkliges egenkarakter, altså den poetiske dimensjonen. På den ene siden er det nødvendig at en finner kontrapunkter mellom egne erfaringer og den som observerer sine erfaringer for å skape forståelse, og på den andre siden må det være en avstand til stede mellom fortolker og objekt, mellom det som skal forstås og den som skal forstå. I tillegg må det tas hensyn til at i det øyeblikket det settes ord på det før-språklige som skal begripes, forstyrres dets opprinnelige natur og det oppstår en avstand. (Vetlesen & Stänicke, 1999) Ifølge Stern (1985), kan erfaringer av intersubjektive forhold ikke fullt ut beskrives, de kan bare hentydes til. Slike erfaringer kan likevel framkalles av diktere, sier han.

For mennesket finnes det en verden utenfor språket –*finnes* i streng forstand, nemlig i form av fornemmelser og sansninger som har en *overlegen* realitetskarakter for dem som har dem, ved å være overmannende og lammende. Det er det ene. Det andre er at selv om det her handler om noe på et rått fornemmelsesplan som ikke er i språk, så er ikke taushet påkrevd. Problemet er ikke knyttet til om man kan tale om det, men *hvordan* man kan tale om det. (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 267)

En poetisk vitenskapelig tilnærming til metoder, vil kreve at en tar hensyn til dette problemet. En må søke vitenskapelige metoder som er egnet til å bringe fram modeller der en kan avdekke det usigelige, det som er knyttet til følelser og fornemmelser, og som gjør det mulig å snakke om det som blir noe annet når det benevnes.

Det er mange likheter mellom fenomenologi og psykoanalyse, men de er ulike på visse punkt. Et nøkkelpoeng for psykoanalysen er fortrenkning. Det psykoanalysen forklarer som noe som finnes bak bevissthetens tekst, forstås som noe foreliggende og er en annen tekst. Fenomenologien er enig i at det dreier seg om en annen tekst, men ikke at denne er annerledes. Psykoanalytiske teknikker søker ikke å finne fram til og avdekke en annen bevissthet. I stedet handler det om å praktisere analytiske teknikker for å nå en annen mening.

Lacan var psykoanalytiker og han sa at «det ubevisste viser seg i talen som det som er fraværende i talen.» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 126) Det «negative», kan forstås som det som er valgt bort i det et annet begrep er valgt. Han hevder at det ubevisste har struktur som språk og at det ubevisste uttrykkes i subjektets tale som «huller i et betydningsunivers» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 126). Det ubevisste har ikke et innhold som kan avdekkes og bestemmes. Det ubevisste peker på noe som er fremmed for subjektet, men som fører til en dragning i subjektet på grunn av at det gir en følelse av ufullstendighet. Ufullstendigheten oppleves som mangel av væren og tvinger subjektet til å forsøke å identifisere det ubevisste for å gjøre seg helt. Denne kraften og dragningen mot å bli ett med seg selv ved å avdekke det «negative», beskriver Lacan som opphavet til begjæret. Ifølge Lacan, vil aldri talen kunne avdekke det ubevisste fordi den hele tiden reproducerer sin egen mangel, sitt eget fravær. Det ubevisste er for Lacan verken noe privat eller sosialt, det er selvstendig som en tredje størrelse som ikke kan fanges opp av verken det sosiale eller det private. (Vetlesen & Stänicke, 1999)

I psykoanalysen finnes ingen observerbare fakta, i objektiv forstand, som er uavhengig av subjektet. Slike fakta fungerer bare som signifikante fakta i begjærets historie. Det sentrale er derfor ikke det som er observerbart fra utsiden, slik som atferd, men i stedet den mening og

betydning en hendelse har (fått) for subjektet. Dermed kan fakta bare skaffes gjennom *dialog* mellom to subjekter. Det er ikke mulig å studere driften som sådan, men *følelsen av å være drevet* kan studeres ved *introspeksjon* eller empatisk innlevelse, hevder Vetlesen og Stänicke, som refererer til Karterud (1997). (Vetlesen & Stänicke, 1999) Freud forklarer drift som en struktur som er endosomatisk, altså at den kommer innenfra. Disse driftene stimulerer oss kontinuerlig. Vi ønsker kontinuerlig å strekke oss etter ting/objekter. Vi kan aldri forstå driftens opphav, vi kan bare forstå representasjonen av den. Vitenskapens begrepsapparat gjør at vi kun evner å snakke om driften i form av representasjonelle uttrykk. Vi greier ikke «å gripe dens før-representasjonelle opphav i kroppen» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 251), dens førspråklige opphav. Heideggers fenomenologi er utarbeidet til nettopp å avdekke fenomeners før-representasjonelle opphav. Noen fenomener kan kun avsløres ved at vi «peker henimot dem» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 251). Han lager et skille mellom det å beskrive fenomener og det å henvise til dem. Det å henvise til før-representasjonelle fenomener kaller Heidegger «formal indikasjon» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 160). Heidegger prøver å finne begreper som kan åpne for grunnerfaringer som ikke dekkende lar seg uttrykke med språket. De formalindikative begrepene, som det her er snakk om, kan peke henimot grunnerfaringene. Begrepene kan selv henvise til hvordan vi kan erfare fenomenet på egen hånd. De kan ikke uttrykkes presist i språket. Heidegger mener videre at mennesket er underlagt noen grunnerfaringer vi ikke rår over og at driften er et slikt grunnvilkår. (Vetlesen & Stänicke, 1999)

### 4.3 Oppsummering

Med en poetisk vitenskapelig tilnærming til metoder, vil en måtte håndtere paradokset; å anerkjenne og adressere det usigelige, samtidig som en ikke kan begrepsfeste det, uten at det blir noe annet enn det er. Lacan tar til orde for at det førspråklige og det ubevisste viser seg som et negativ til det vi sanser. Kristeva er inspirert av Lacan, og hun snakker om en førspråklig virkelighet, som det semiotiske vitner om. Teorien om objekt-objekt-relasjonen kan også relateres til dette. Heidegger mener man med formalindikasjon kan henvise til grunnerfaringene. Kristeva går litt lenger og sier jo at vi må snakke om det som vi ikke kan snakke om, ikke bare henvise til det. Hun sier at det førspråklige viser seg i språket og det vi uttrykker, som det semiotiske. I mitt empiriske forskningsarbeid settes kroppen i fokus. Som nevnt, benyttes ofte Merleau-Pontys teorier når en søker en forståelse av dans som fenomen. Teoriene krediterer kroppen som utgangspunkt for all erkjennelse og meningsdannelse, og

derfor også motivasjon og rettethet (intensjonalitet). Den empiriske analysen vil ha dette som utgangspunkt, men også søke etter å belyse funnene i forhold til Kristevas teorier.

## 5.0 Metode

Bakgrunnen for valg av metoder for denne undersøkelsen, er blant annet, en fascinasjon for Kristevas teorier om identitets- og meningsdannelse. Ettersom det er vanskelig å utlede en metode som står i direkte relasjon til denne teorien, har jeg valgt å trekke veksler på en fenomenologisk tilnærming i metodevalget. Jeg har med utgangspunkt i teoriene til Kristeva og med støtte i en vitenskapsteoretisk tilnærming som skissert over, forsøkt å legge et grunnlag for valg av metoder til datainnhenting. Fenomenologi er først og fremst en filosofi, ikke en metode, så her er det snakk om det epistemologiske utgangspunktet for å undersøke empiriske fenomener. Det er et mål for meg å utforske datamaterialet mitt i et samspill mellom teori og empiri, derfor er studien også teoretisk orientert. Så når jeg tidligere har skrevet om poetisk vitenskap, er det særlig med tanke på å få til et dialektisk forhold mellom empiri og teori der jeg ved å diskutere empiriske funn i lys av Kristevas teorier, kan argumentere for relevans og betydning. Analysen av funn vil ha poetisk karakter fordi jeg tolker subjektivt og legger vekt på funn som ikke er objektivt verifiserbare. Jeg vektlegger fenomener jeg ikke kan se, bare ane, og som jeg tolker med støtte i funn fra introspeksjonen (nedtegninger fra egen deltakelse) og fra teori. Slik sett er forskningsarbeidet en konkretisering og eksemplifisering av empiriske forhold, mer enn en verifisering gjennom generalisering. Den tekstlige framstillingen av avhandlingen er ikke poetisk i form og stil, men det er likevel et poeng å få teorien og empirien til å virke på hverandre på en udogmatisk måte, ikke fastlåst innenfor den aktuelle teorien med tilhørende ontologi.

I denne oppgaven har de teoretiske ideene stor betydning for analysen av funn, og teoriene danner også grunnlaget for antagelser og forskningsspørsmålene. Et deduktivt møte med praksisfeltet er, ifølge Postholm, at «forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antakelser. Teorien og antakelser danner dermed nærmest et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom» (Postholm, 2010, s. 57). Undersøkelsene mine har til en viss grad vært deduserende, men jeg ønsker likevel å få fram at det har foregått en kontinuerlig interaksjon mellom teori og observert praksis, i og med at observasjonsprosessen har bidratt til at jeg måtte søke i ny teori samt at jeg måtte gå grundigere inn i kjent teori. «Forskeren kommer ikke ut av det sirkulære forholdet mellom teori og empiri, og må i stedet benytte seg av det». (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 486) Dermed er det belegg for å hevde at forskningen har vært abdukerende. Abduksjon likner ifølge Hagen og Gudmundsen, på induksjon, «men med et annet ontologisk utgangspunkt der en ser på samfunnet som bestående av aktive og skapende mennesker som inngår i meningsfulle relasjoner til

hverandre» (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 466), og ikke av ting og kausale relasjoner. I forskningsarbeidet har det foregått en faglig refleksjon med utgangspunkt i både teori og empiri.

## 5.1 Forskningsdesign

Forskningsarbeidet faller inn under det som kan kalles feltforskning (Hammersley & Atkinson, 1987). Feltforskning dekker flere ulike typer samfunnsforskning som har til felles «selve erkjennelsen av at den alltid vil være en del av den verden som studeres» (Hammersley & Atkinson, 1987, s. 23). Man vil alltid stå innenfor den sosiale verden man studerer, derfor er det nødvendig med høy grad av refleksivitet. «Samfunnsforskning er i seg selv en sosial aktivitet, som avhenger av forskerens eget engasjement og budskapsoverføringer i det sosiale miljøet.» (Hammersley & Atkinson, 1987, s. 23-24)

I mitt feltarbeid tok jeg i bruk flere metoder for innsamling av data. Bakgrunnen for å bruke ulike metoder var å komplimentere og verifisere funn. Utgangspunktet var et intervju med lederne i Panta Rei Danseteater som hadde til hensikt å gi informasjon om hvilke teoretisk fundament danseteateret hadde, om hvordan de drev arbeidet sitt med barn og unge, og om deres samarbeid med Den Kulturelle Skolesekken. Det var spørsmål knyttet til disse forholdene som var mine fokusspørsmål, ellers skulle intervjuet være strukturert som en åpen samtale. Informasjonen fra det innledende intervjuet med lederne fra Panta Rei Danseteater ble brukt til å planlegge det etterfølgende feltarbeidet både med tanke på tid og sted, lengde og varighet, og i forhold til hva jeg kunne komme til å finne. I tillegg gav det meg informasjon om teori og forskning gjort på området, samt kjennskap til Panta Rei Danseteaters teoretiske forankring, både pedagogisk og filosofisk.

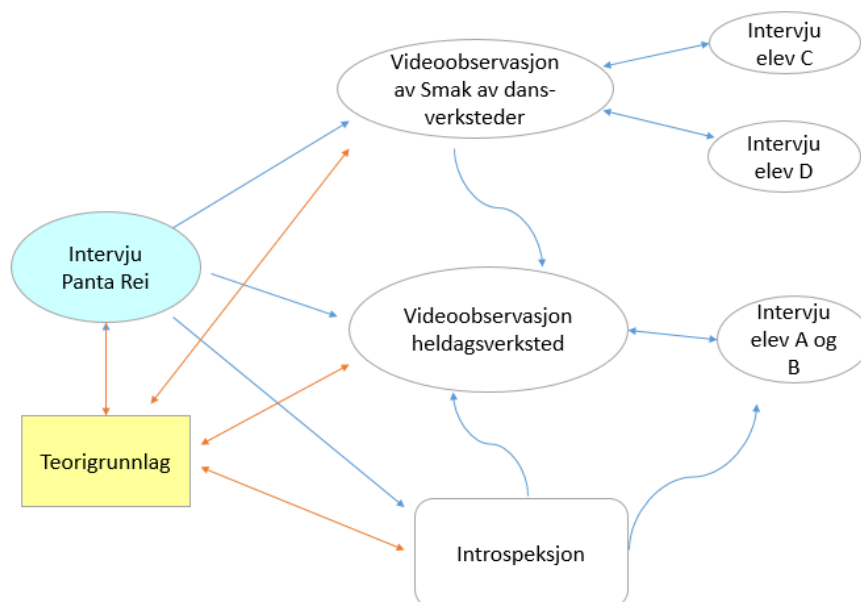
Med bakgrunn i informasjonen som ble gitt av Panta Rei Danseteater, og for å registrere funn i verkstedene som kunne gi meg svar på problemstillingen min, valgte jeg videoobservasjon som en av metodene. Videoobservasjonene er dominerende i denne undersøkelsen. Funn fra intervjuene med deltakere i verkstedene brukes i hovedsak til å bekrefte og avkrefte funn fra videoobservasjonene. Videoobservasjon ble valgt for å dokumentere så detaljert som mulig, samt å kunne lagre data for senere analyse. Av særlig interesse var uttrykk for sanseopplevelser, affekt, gester og kroppsspråk hos deltakerne i utvalget.

Semi-strukturerte intervjuer ble valgt for å komplimentere og korrigere funn i videoobservasjonen, og for å kartlegge betydningen de observerte hendelser og fenomener



hadde for deltakerne. Intervjuer ble også valgt for å øke graden av objektivisering. To av deltakerne ble intervjuet enkeltvis, to andre ble intervjuet sammen.

I tillegg til intervju og videoobservasjon, deltok jeg selv på et heldagsverksted. Hensikten var å forsøke å få til en slags introspeksjon der jeg observerte mine egne opplevelser og sanseerfaringer som deltaker i verkstedet på lik linje med elevene. Intensjonen var ikke å observere elevene i samspill med meg, eller hverandre. Jeg var ute etter en metode for å kartlegge egne følelser og opplevelser «in action», derfor har jeg valgt å kalle metoden introspeksjon framfor deltakende observasjon. Metodevalget og betegnelsen er inspirert av Vetlesen og Stänicke (1999) som sier at introspeksjon er den eneste veien til empatisk innlevelse. Videre sier Wilson og Dunn (2004) at introspeksjon «is best thought of as a process whereby people use the contents of consciousness to construct a personal narrative that may or may not correspond to their nonconscious states» (Wilson & Dunn, 2004). Metoden kan brukes til å studere følelsen av å være drevet, men ikke driften i seg selv. Funnene fra denne observasjonen ble notert ned underveis og i etterkant av verkstedet. Disse brukes først og fremst for å støtte, utdype og problematisere funn fra videoobservasjonen. Figur 2 viser hvordan metodene sto i forhold til hverandre:



Figur 2: Interaksjon mellom datainnsamlingsmetoder og teori

Intervjuet med Panta Rei Danseteater og teorigrunnlaget var utgangspunktet for planlegging av øvrige forskningsmetoder for datainnhenting. I tillegg danner de grunnlaget for analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet. Det er rette piler mellom f.eks. videoobservasjon

heldagsverksted og intervju A og B. Den rette pila viser at metodene står direkte til hverandre slik at spørsmålene i intervjuet omhandler observerte forhold i heldagsverkstedet. De bølgede pilene er ment å illustrere at det har vært et indirekte forhold mellom metodene, men at de ikke står i direkte tilknytning til hverandre.

## 5.2 Utvalg

Utvalg av deltakere til studien ble gjort etter at jeg hadde fått oversikt over turné-kalenderen til Panta Rei Danseteater. Verkstedene holdes for barn i 6.klasse og ungdom i 9.klasse. Jeg valgte å gjøre min undersøkelse på 9.klassinger, fordi jeg så for meg at disse elevene ville gi meg mest relevant informasjon i intervjuene. Forskningen ble utført på en skole i nærheten av mitt hjemsted, men i en annen kommune enn ved den skolen jeg jobber på. I tillegg ble valg av sted/skoler for undersøkelsene tatt på bakgrunn av hvordan tidspunkt og sted passet i forhold til min øvrige timeplan. Etter først å ha avklart med Anne Ekenes og Pia Holden i Panta Rei Danseteater, tok jeg kontakt med rektor ved den aktuelle skolen per e-post, og fikk godkjenning til at jeg kunne få utføre min studie på deres skole og med deres elever. Selve utvalget av elever til observasjon og intervju ble foretatt ved at jeg kontaktet dem direkte via bekjenskaper, men uten at jeg hadde personlig kjennskap til noen av dem på forhånd. Innenfor prosjektets rammer hadde jeg ikke mulighet til å bruke noen andre utvalgsstrategier eller velge mellom typiske eller atypiske tilfeller. Det var heller ikke ønskelig å skille mellom disse, da det er sentralt i den pedagogiske plattformen for verkstedene til Panta Rei, at opplegget er tilpasset alle elevtyper. Elevene jeg bruker kaller jeg deltakerne eller elevene. Alle i utvalget er jenter. Dette er tilfeldig. Under filmingen av verkstedene har jeg fokusert på elevene som samtykket til å være mine deltakere. Det er de samme elevene som ble filmet som ble intervjuet i etterkant av at de hadde deltatt i verkstedet. Jeg har fokusert mer inngående på to av elevene i min undersøkelse, fordi disse to valgte å delta på heldagsverksted i etterkant av Smak av dans-verksted. Disse to ble også intervjuet sammen, og da først i etterkant av heldagsverkstedet. De to andre elevene som kun deltok på Smak av dans, ble intervjuet etter verkstedet.

Jeg synes det var hensiktsmessig å gjøre introspeksjonsstudien, altså der jeg selv deltok i verksted, på en annen skole enn den jeg skulle utføre videoobservasjonen ved.

## 5.3 Gjennomføringen

Innsamlingen av data foregikk i januar og februar 2014, i følgende rekkefølge:

- Intervju med kunstnerisk leder Anne Ekenes og daglig leder Pia Holden fra Panta Rei Danseteater.
- Feltarbeid dag 1 og intervju: Fire 9.klasser ved ungdomsskole Sør. Filme tre verksteder og observere ett verksted uten kamera. Noterte ved det verkstedet jeg ikke filmet. Intervju av to elever i etterkant av verksted. Individuelle intervju. Elevene gikk i hver sin klasse og hadde derfor deltatt på to forskjellige, men tilsvarende verksted.
- Feltarbeid dag 2: Deltagende observasjon/ introspeksjon ved ungdomsskole Nord. Jeg hadde fått tips om å ha med meg en som kunne være min partner ved verkstedet og hadde derfor med meg en kollega som deltok på lik linje med meg. Vi deltok som om vi var elever. Var med på oppvarmingen, innlæring av trinn og kombinasjon, improvisasjon og arbeid i par. Vi deltok ikke når elevenes dansesekvenser skulle settes sammen til en større helhet. Som en del av konseptet til Panta Rei Danseteater, skulle elevene som var med på heldagsverksted ha en liten før-forestilling før Panta Rei Danseteaters egen forestilling. Ettersom dette var en elevforestilling var det helt uaktuelt at min partner og jeg skulle delta på denne. Jeg noterte underveis og i etterkant av verkstedet.
- Feltarbeid dag 3 og intervju: Heldagsverksted ved ungdomsskole Sør. Videoobservasjon og intervju. Jeg filmet informantene mine under hele verkstedet. Ikke sammenhengende, filmsnutter på 3-5 min. Gruppeintervju av informantene i etterkant av verkstedet.

## 5.4 En kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning handler om å undersøke mennesker i en virkelig setting, og forskeren skal forsøke å bringe deltakernes perspektiver frem. «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv». (Postholm 2010, s 16) Kvalitativ forskning bør skje induktivt, der forskeren forholder seg både til de situasjonsbestemte betingelsene og sin egen referanseramme. (Postholm, 2010) I min studie gir problemstillingens teoretiske ståsted føringer og retning til forskningsarbeidet, og som sagt under kapittel 5.0, er det belegg for å kunne hevde at min forskning har vært abdukerende.

### 5.4.1 Observasjon

Det ble helt sentralt for min undersøkelse å velge observasjon som en av metodene. Metoden innebærer bruk av alle sanser, og at forskeren er bevisst på at han gjør observasjoner ut fra eget ståsted. «Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som

innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer» (Postholm, 2010, s. 55). For å finne svar på problemstillingen min kreves det at jeg tar i bruk så mange av sansene mine som mulig. Fra teorigrunnlaget oppstår det likevel et paradoks om hvorvidt det jeg forsøker å observere, er observerbart. Men hvis man tolker observasjon som en metode der alle sanser tas i bruk, og med en poetisk vitenskapelig forståelse av tilnærmingen til feltet, vil jeg likevel forsøke å argumentere for at det kan være mulig å gjøre slike observasjoner som det min studie tok sikte på. Det er et sentralt poeng i analysen og drøftingen av funnene i undersøkelsen, å synliggjøre dette.

### [Videoobservasjon](#)

For i størst mulig grad, å klare å fange øyeblikket og få med så mange sanseuttrykk som mulig, vil videoobservasjon være best egnet. Det vil gjøre det enklere å foreta en grundig analyse både av hva som skjer i verkstedene og øyeblikkene der kroppsspråk og muntlig språk flyter over i hverandre. Jeg vil også kunne dokumentere mimikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk, samt andre uttrykk som viser følelser og emosjoner (usikkerhet, nølende bevegelser, motstand, glede, osv). Elementer som har betydning for dans, slik som dynamikk, kraft, flyt, rytme, kroppens plassering i rommet, vil også registreres av kameraet. Jeg vil kunne si noe om hvordan danselærerne jobber og hvordan de kommuniserer tema og oppgaver. I tillegg vil video kunne dokumentere utviklingen som skjer med deltakerne i løpet av verkstedet, fra usikre og nølende i starten, til tryggere og mer tilfreds mot slutten.

Jeg filmet Smak av dans-verkstedene i sin helhet. Tre slike verksteder á 45 minutters varighet, er dokumentert på film. I tillegg observerte jeg ett verksted uten å filme der jeg noterte underveis, fortløpende.

Ettersom heldagsverkstedet ble observert etter både Smak av dans-verkstedene og min egen deltakelse i verksted, hadde jeg god oversikt over hvordan heldagsverkstedet var organisert. Det gjorde det enklere for meg å planlegge filmingen. Jeg valgte ut sekvenser/deler av heldagsverkstedet som jeg filmet. I opptakene fokuserte jeg på de to deltakerne i utvalget og deres arbeid i verkstedet, og jeg la vekt på det som skjer i pararbeidet mellom dem.

### [Utfordringer ved bruk av video](#)

En av utfordringene ved bruk av video, er at mange vil reagere på at de blir filmet og det vil få betydning for reliabiliteten i observasjonen. Et annen problemstilling er vurderingen av hvor naturlig elevene som blir observert er. Deltakerne ble på forhånd grundig informert om hvordan filmingen skulle foregå og bedt om å forsøke å opptre så uanfektet som mulig. I

opptakene kan jeg se at noen av deltakerne likevel lot seg affisere av at de ble filmet. Det vises for eksempel ved at de snur ansiktet litt unna kameraet, og ved at de forsøker å stille seg bakerst i rommet og lengst unna kameraet, når de skal framføre ferdig produkt for de andre. Det kan riktignok like gjerne være at de forsøkte å skjule seg for medelever som for kameraet.

Jeg hadde kun mulighet til å bruke ett kamera og fikk derfor kun filmet situasjonene fra en vinkel. Det betyr at når elevene danser og er i bevegelse, er det flere uttrykk som ikke registreres av kameraet. Valg av kameravinkler og avstand til deltakerne, ble fortløpende vurdert og bestemt av meg. Jeg hadde ingen spesifikk plan for hvordan jeg skulle fange øyeblikkene, men hadde som utgangspunkt ønske om å få med mest mulig, så tydelig som mulig. Det var spesielt viktig å forsøke å få med deltakernes kroppslige uttrykk, gester og følelsesuttrykk, i tillegg til de større bevegelsene og dansene. En annen utfordring under opptakene var, at det under verkstedene ble spilt musikk mens elevene jobbet med å utvikle bevegelsessekvenser. Det medførte at den muntlige samtalen mellom elevene underveis i arbeidet deres kom dårlig fram på opptakene. Man får et godt visuelt inntrykk av at de snakker sammen, men hva som blir sagt er det vanskelig å høre.

Under observasjonen og filmingen av heldagsverkstedet, har jeg valgt ut deler av verkstedet som jeg filmer. Jeg har valgt å fokusere på deltakernes samarbeid, dialog og oppgaveløsning. Etersom jeg forut for denne observasjonen/filmingen hadde deltatt på et tilsvarende verksted og gjort opptakene fra Smak av dans, hadde denne observasjonen en tydeligere plan med hensyn til valg av sekvenser, plassering av kamera, osv.

Å være observatør med kamera byr på flere dilemma. Jeg var tvunget til å være meget fysisk tilstede, samtidig som jeg skulle ønske jeg kunne ha en mer usynlig rolle. For å klare å fange så mange detaljer som mulig, måtte jeg flytte meg i rommet. Noen ganger flyttet jeg meg under opptakene, mens jeg filmet, andre ganger flyttet jeg meg mellom opptakene. Dette kan også ha virket inn.

#### 5.4.2 Meningsfortetting og utvikling av kategoriseringssystem til bruk ved analyse av verkstedene registrert med video

For å kunne behandle data fra datainnsamlingen systematisk, kan det være fordelaktig å utvikle et system og sortere data i kategorier. Jeg hadde ikke utviklet et kategoriseringssystem i forkant av datainnsamlingen. Da jeg tok fatt på feltarbeidet hadde jeg en idé og intensjon om å forsøke å fange informantens uttrykk for følelser, gester, kroppsspråk som vitnet om bevegelsenes poetiske dimensjon, det som kunne være en semiotisk innflytelse. Det var også

dette jeg håpet å få bekreftet i intervjuene av informantene i etterkant av verkstedene. Jeg forsto tidlig i prosessen at jeg ikke ville klare å skaffe til veie disse «bevisene» så tydelig og direkte som jeg naivt hadde håpet. Det har vært et vanskelig arbeid å finne fram til kategorier å systematisere dataene i, og jeg har forsøkt på ulike måter, og i flere omganger. Til slutt endte jeg opp med to innfallsvinkler som viser kategorier som har kommet som et resultat av meningsfortetting. Den ene innfallsvinkelen systematiserer dataene med utgangspunkt i læremiddelpakken til Panta Rei Danseteater og Marion Goughs prinsipper som er skissert tidligere. Jeg har undersøkt om jeg kunne gjenkjenne en slik struktur i verkstedene, noe jeg kunne, og utviklet et kategoriseringssystem fra det. Hensikten med disse kategoriene er å skaffe til veie et utgangspunkt for å drøfte funn i forhold til min problemstilling. Se fullstendig tabell i vedlegg 1. Figur 3 er eksempel på observasjonsskjema som ble benyttet til analyse av datamaterialet fra videoobservasjon av Smak av dans-verksted.

Instruksjon, oppgave	Hva skjer, hva sies	Respons elever, hva ser jeg	Hva tolker jeg det som?
	Ønskes velkommen, presentasjon Litt om hva som skal skje	En del prat. Noen drar i genseren sin. Står langs veggen. Ser på hverandre.	Gruppen ser litt usikre ut.
1. Oppvarming	Alle står i ring. Danser leder bevegelsene. Temposkifter. Større og større bevegelser.  Hofterull  Riste mage  Går tettere sammen, mot hverandre i ring.	Elevene følger bevegelsene greit. Umiddelbar respons på dobling av tempo. Smiler når tempo øker.  Følger bevegelsene greit. Ser på hverandre. Latter.  Latter  Smil, latter	Ser konsentrerte ut. Først litt usikkerhet når det er skifter i bevegelser og i tempo. Ser glade ut når de mestrer det.  Ser ut som de først er litt usikre. Kanskje de lurer på hva de andre elevene synes. Ser ut som de sjekker med medelevene om de gjør det riktig.  Skjer noe når de kommer tettere sammen med kroppene.
2. Lære koreografi	Lære kort sekvens av ferdig koreografert materiale. Øves med musikk		
3. Lage bevegelsessekvens i par	Skal inspireres av kampsport og actionfilm.	Mange responderer på kampsport og actionfilm. Ser ut som guttene har referansene.	Ser ut som guttene har referansene i orden.

*Figur 3: Analyseskjema fra Smak av dans-verkstedene*

Med den andre innfallsvinkelen ønsket jeg et system som kunne hjelpe meg å avdekke mønster i elevenes kommunikasjon med hverandre når de utviklet dans og bevegelse. Jeg gjorde en vurdering av bevegelsenes uttrykk i form av gester, indre spenning, dynamikk og rytme gjennom å registrere kroppslige og affektive uttrykk hos elevene, og kategoriserte etter dette. Se vedlegg 2. Figur 4 viser kategorier av bevegelser/gester/uttrykk og når det skjer (tid). Figuren er et utsnitt av analyseskjemaet fra heldagsverkstedet:

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	kommentar
MAH02171	Klippet viser innlæring av løft der den ene skal klatre opp på ryggen til den andre. Begge må være aktive i løftet.					
00:08		Kort samtale/avklaring om hvem som gjør hva. A løfter, B blir løftet. B har tips/direksjoner til A om hvordan hun skal stå for å løfte henne.		A ser konsentrert ut. B ser også konsentrert ut. Litt stiv i blikket.	Ser på hverandre og smiler og ler etterpå.	Alt gikk fint, de fikk det til. Smil og latter fordi det føltes godt å gjøre løftet? Fornøyde med at de fikk det til.
00:30					Smil, latter etter gjennomgang	
00:37		A har noen innspill til B om utførelsen. A sier at hun ønsker at B skal prøve å løfte et bein i luften (gesture leg) og armen i været.	A støtter det hun sier med å vise med kroppen. Løfter beinet og viser hvordan det må bøyes og hvilken vei kneet skal vende. A viser hvordan hun mener B skal løfte bein og arm i været. Strekker armen opp og beinet ut til siden mens hun snakker.		Ser på hverandre og smiler og ler etterpå.	
00:50-00:53		A har noe hun vil vise B, om hvordan B holder armen rundt halsen på A og at hun heller skal holde tak i skulderen.	A viser på B hvordan armen hennes går rundt halsen hennes slik at A føler hun nesten blir kvalt.		Smil, latter etter gjennomgang	
01:05		Etter 4. forsøk, en liten prat.			Smil og latter etter nytt forsøk	Vanskelig å høre på filmopptaket hva som sies. Det er mye støy i rommet pga alle

**Figur 4: Analyteskjema med kategorier, fra heldagsverksted**

Jeg ønsket å kartlegge og systematisere dataene, men veien fram til dette kategoriseringssystemet var vanskelig, og jeg var lenge usikker på om kategoriene ville lede meg fram til de forholdene jeg var ute etter. Etersom problemstillingen min ønsker å si noe om den estetiske virkningen danseverkstedene har på elevene, valgte jeg å kartlegge elevenes respons og affektive uttrykk i verkstedene. Jeg fokuserte ikke spesielt på kommunikasjonen som ble gitt av danserne, selv om deres rolle er representert under kategoriene *Hva skjer, hva sies*, i figur 3 og *Beskrivelse av hva som skjer*, i figur 4.

### 5.4.3 Introspeksjon

Ifølge Wilson og Dunn (2004) har nyere psykologi igjen tatt opp introspeksjon, for eksempel i form av selvvurdering og høytenkning, som én blant flere metoder. Som psykologisk forskningsmetode dreier forskningsmetoden seg om å studere egne opplevelser og rapportere disse. Det er likevel verdt å merke seg at introspeksjon også regnes for å være en problematisk metode, og at metoden har store begrensninger fordi vi ofte tror vi rapporterer egne opplevelser og tilstander der dette ikke er mulig. (Store norske leksikon, 29.01.2013)

I utgangspunktet kalte jeg denne metoden for deltakende observasjon i mitt forskningsarbeid, men har valgt å kalle den introspeksjon fordi det er mine egne erfaringer og opplevelser som har vært mitt interesseområde. Jeg var ikke ute etter å kartlegge min rolle i forhold til øvrige deltakere, i særlig grad. En del av opplevelsene mine stammer fra forhold som defineres av de andre deltakerne i relasjon til meg, og slik sett stiller jeg meg ikke likegyldig

til de andres innflytelse på mine opplevelser/erfaringer. Likevel var hovedmotivet mitt å forsøke en form for introspeksjon, der hensikten var å bli kjent med mine egne erfaringer som deltaker i verkstedene, og fra dette bedre forstå hvordan danseverkstedet oppleves av elevene. Jeg skulle registrere sanseopplevelser, kroppslige reaksjoner, følelser som oppstår i meg når jeg beveger meg. Funnene fra introspeksjonen er personlige betraktninger og min egen personlige fortolkning av relasjonen mellom det som skjer og hvordan jeg opplever det.

#### 5.4.4 Intervju

Når man ønsker å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, er kvalitative intervju egnet.

##### Åpent intervju med representanter fra Panta Rei Danseteater

Intervjuet med Anne Ekenes og Pia Holden, Panta Rei Danseteater var strukturert som et åpent intervju. Jeg var ute etter å finne ut hvordan de jobber i dansekompaniet og da særlig med tanke på oppleggene de har med elever. Videre var det viktig for meg å kartlegge en del faktiske forhold omkring organiseringen av verkstedene, slik at jeg kunne planlegge den påfølgende forskningen. Spørsmål som lå til grunn for intervjuet og som utgjorde intervjuguiden var: *Hva ligger bak denne måten å jobbe på? Hva slags teori støtter de seg til? Hvilke erfaringer støtter de seg til? Pedagogisk siktemål? Hvilken betydning tenker de at dans kan ha? Generelt. For barn/unge som ikke trener dans til vanlig. Hvordan gjøres utvalg av bevegelser og materiale? Hva er virkningen av å bruke materiale som elevene har medvirket til? Virkning på elever?*

##### Intervjuene med elever som er observert/filmet

For at jeg skulle komme nærmere en forståelse av elevenes subjektive opplevelse av verkstedene, ønsket jeg å la dem få komme til orde i etterkant av verkstedene. På den måten kunne jeg sjekke mine observasjoner og funn opp mot deres oppfatning av de samme forholdene og fenomenene, i tillegg ville informantene spontant få anledning til å fortelle om sine opplevelser og inntrykk.

Jeg utarbeidet en intervjuguide for intervjuene. Se vedlegg 3. Intervjuguiden for intervjuene med elevene ble noe justert og utdypet ettersom observasjonene av verkstedene, både videoobservasjonen og introspeksjonen, brakte fram nye spørsmål og fokusområder. Det var en fordel for meg å kunne gjennomføre intervjuene nesten umiddelbart etter verkstedene, for da kunne jeg stille spørsmål om konkrete forhold og hendelser som hadde oppstått i verkstedet de nettopp hadde deltatt i. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.



## 5.5 Triangulering av datamaterialet

For å besvare problemstillingene og forskningsspørsmål har jeg triangulert datamaterialet.

Trianguleringen vil også bidra til å sjekke validiteten i studien ved at de samme begrepene og forskningsspørsmålene belyses fra ulike datatilfangskilder.

«[D]atakildetriangulering [omfatter] sammenlikning av data relativt til det samme fenomenet, men som skriver seg fra forskjellige faser av feltarbeidet, fra forskjellige tidspunkter i temporære sykler som forekommer innen miljøet, eller som med respondentvalidering, fra beretninger av forskjellige deltakere (inkludert feltforskeren) involvert i miljøet.» (Hammersley & Atkinson, 1987, s. 189)

Figur 5, 6 og 7 viser hvordan jeg har triangulert datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålene a), b) og c):

	Kap 6.1.1 Hva karakteriserer det estetiske møtet mellom elever og verkstedet	Kap 6.1.2 Hvordan kommer det semiotiske til uttrykk? - estetiske møter
<b>Kap 6.1 Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene?</b>	Intervju Panta Rei	Intervju Panta Rei
		Videobservasjon Smak av dans
		Videobservasjon heldagsverksted
		Intervju C og D
		Intervju A og B
		Introspeksjon

*Figur 5: Triangulering av datamaterialet til forskningsspørsmål a)*

	Kap 6.2.1 Hva kjennetegner prosessen å skape dans?	Kap 6.2.2 Dansernes rolle i elevenes prosess med å skape dans	Kap 6.2.3 Introspeksjon - som deltaker på heldagsverksted
<b>Kap 6.2 Hvilken betydning har elevenes følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans?</b>	Videoobservasjon heldagsverksted	Videoobservasjon heldagsverksted	Introspeksjon
		Introspeksjon	

*Figur 6: Triangulering av datamaterialet til forskningsspørsmål b)*

	Kap 6.3.1 Hvordan kommer den overordnede didaktiske strukturen fram i verkstedene?	Kap 6.3.2 Hva kjennetegner dansernes rolle som formidlere?
<b>Kap 6.3 Hvordan inviterer verkstedene til estetiske opplevelser/ erfaringer?</b>	Intervju Panta Rei	Videoobservasjon
	Videoobservasjon	
	Intervju C og D	Introspeksjon

*Figur 7: Triangulering av data til forskningsspørsmål c)*

## 5.6 Validitet, reliabilitet og autentisitet

Forskningens validitet er gjerne formulert som spørsmål; har forskningen gitt presise svar på problemstillingen? For å kunne svare på det er det flere sider å ta i betraktning. Validitet kan vurderes i henhold til begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Begrepsvaliditet brukes for å betegne pålitelighet og gyldighet ved operasjonaliseringen ved innhenting av empirisk materiale, det vil si, begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom de teoretiske begrepene vi bruker og de begrepene vi har operasjonalisert (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002). I videre forstand betegner validitet i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk søker å undersøke. (Kvale, 1997) Validitet handler om årsaksforklaringen og – tolkningen av data og

belyser spørsmål som; hvilke mekanismer er det som frembringer de undersøkte forholdene? Validitet går ut på å generalisere erfaringer fra en situasjon til en annen. Ofte på grunnlag av empiri eller etterprøving av lignende forhold. Generaliseringen er også gjenstand for forskerens skjønsmessige vurderinger. (Kvale, 1997)

Metodetriangulering brukes for å styrke den indre validiteten til undersøkelsen. Å ta i bruk flere ulike metoder for å samle inn data, gir mulighet til å sjekke om kildene til data gir konsistent informasjon eller ikke. (Postholm, 2010) Jeg søkte en mangefasettert tilnærming til feltet, som jeg mener har gitt meg en dypere forståelse av estetisk erfaring og innsikt i danseverkstedenes funksjon i forhold til dette. Videoobservasjonene av Smak av danserwerkstedene ble supplert med at jeg observerte et verksted der jeg noterte. Intervjuene med deltakerne ble gjennomført etter observasjonene for å korrigere og utdype funn fra observasjonen, samt at de observerte fikk anledning til å bidra med sine subjektive oppfatninger. Videoobservasjonen av heldagsverkstedet var tenkt å skulle gi mer detaljerte observasjoner av utvalgte deler, og støttes og korrigeres ved intervju av deltakerne i etterkant. I tillegg har jeg brukt introspeksjon for å komme enda tettere på de fenomenene som videoobservasjonen avdekket. Jeg mener trianguleringen, slik jeg har skissert den, styrker studiens validitet.

Hvis ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil det bidra til å styrke studien. (Postholm, 2010) Jeg kontrollerte observerte funn fra videoobservasjonen da jeg intervjuet elevene. Intervjuguiden for intervjuene av elevene ble utarbeidet etter å ha avholdt det åpne intervjuet med representantene fra Panta Rei Danseteater, og kom i stand på bakgrunn av informasjon jeg fikk i dette intervjuet. Likevel fant jeg det nødvendig å justere og utvide intervjuguiden etter videoobservasjonene og før jeg intervjuet elevene. Derfor er det ikke nøyaktig samsvar mellom intervjuguiden i vedlegg 3 og de avholdte elevintervjuene. Imidlertid vil denne måten å triangulere på, ved at ulike funn bekrefter/avkrefter hverandre, virke styrkende på studien min. Likeledes fungerer introspeksjonen, der formålet var å undersøke om jeg kunne erfare begreper og forhold fra teorien, i en triangulering.

Måten jeg presenterer mine funn kan diskuteres i forhold til validitet. Det har vært viktig for meg at leseren skal kunne forstå og se for seg det jeg har observert og fordi analysen og tolkningen i stor grad bygger på mine fortolkninger, har jeg valgt en narrativ framstilling av både observasjonene og intervjuene. Dette for å bedre ivareta og synliggjøre mine subjektive vurderinger og i større grad sikre at jeg ikke overser eller tar for gitt forhold som har

betydning for å forstå helheten. Dataene presenteres etter en tematisk organisering der underproblemstillingene og forskningsspørsmålene utgjør temaene dataene er organisert etter, vist i kapittel 1.3. I tillegg gjøres det bruk av formelle analytiske begreper som relaterer til teorigrunnlaget. Hammersley og Atkinson (1987) sier om organisering etter formelle analytiske begreper, at «De representerer normalt analytikerens merkelapper heller enn folkelige termer ... de temaene feltforskeren anvender [representerer] formelle eller idealtypiske forestillinger som gjør sitt til å utdype de viktigste prosessene og formene i et gitt kulturelt miljø.» (Hammersley & Atkinson, 1987, s. 213)

Begrepene validitet og reliabilitet er beslektede fenomener og angir henholdsvis forskningens gyldighet og pålitelighet. (Kvale, 1997) Det er viktig med høy grad av reliabilitet så ikke slutninger trekkes på feil grunnlag. Reliabilitet kan sikres gjennom gjennomsiktighet og åpenhet rundt alle forhold i forskningsprosessen, slik at leseren kan gjøre egne vurderinger av de teoretiske slutninger og data som undersøkelsen bygger på. Jeg beskriver valgene jeg har foretatt underveis og argumenterer meg fram til forskningsmetodene jeg bruker i undersøkelsen, samt hvilke strategier jeg legger til grunn for analysen og tolkningen av datamaterialet. Etersom forskningsarbeidet mitt i stor grad baserer seg på data fra observasjon/videoobservasjon, er det nødvendig å ta i betraktning deltakerne reaktivitet, det forhold at deltakerne påvirkes av at de blir filmet og at det kan frambringe utypisk atferd.

Et annet forhold som påvirker reliabiliteten er graden av ledende spørsmål i intervjuene. (Kvale, 1997) I intervjuene jeg foretok av deltakerne i etterkant av verkstedene, var jeg nødt til å stille ledende spørsmål for å gjøre meg forstått. Dette kan sies å svekke reliabiliteten til disse intervjuene, men jeg anser det ikke til å svekke undersøkelsen i sin helhet ettersom hovedtyngden av forskningsarbeidet støtter seg på observasjonene, introspeksjonen og teorien. Samtidig sier Kvale at ledende spørsmål med fordel kan anvendes for å sjekke intervjusvarenes reliabilitet. (Kvale, 1997)

## 5.7 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

### 5.7.1 Etske overveielser

I forbindelse med intervjuet med representantene fra Panta Rei Danseteater ble det informert og bedt om samtykke til studien, se samtykkeerklæring i vedlegg 4. I denne erklæringen ble det informert om studiet og hva en deltakelse ville innebære.

Skolen som det var aktuelt å utføre observasjonsstudiene ved ble kontaktet på mail og godkjennelse ble gitt fra rektor ved den aktuelle skolen. Deretter ble elevene i utvalget

kontaktet og bedt om å gi informert samtykke. Ettersom de fire elevene var under 16 år på det tidspunkt observasjonen ble foretatt, og siden observasjonen ble filmet og intervjuene ble tapet, ble foreldrene bedt om å gi sitt samtykke. Se vedlegg 5. Studien ble også meldt inn til NSD. Se godkjenning i vedlegg 6.

Jeg valgte, som nevnt, å ikke vise elevene i undersøkelsen intervjuguiden. Fullt innblikk i intervjuguiden ville måtte blitt gitt i forkant av verkstedene ettersom intervjuene skulle foretas umiddelbart etter elevenes deltakelse i verkstedene. Jeg ønsket elevenes autentiske og upåvirkede respons både under filmingen i verkstedene og i intervjuene. Det var ikke ønskelig å påvirke elevenes fokus. Postholm (2010) støtter dette, og sier at, «Ett forhold kan være at informasjon som gis, kan påvirke det som skjer, slik at det ødelegger forskningen» (Postholm, 2010, s. 146).

Ettersom studien gav adgang til detaljert og relevant informasjon i løpet av et relativt kort tidsrom, oppsto det ingen konflikt i forhold til relasjonen mellom forsker og deltaker som har gitt etiske implikasjoner.

Intervjuene av deltakerne fra Panta Rei Danseteater og av elevene, hadde til hensikt å skaffe til veie kunnskap. Det var ikke dybdeintervju av utleverende eller sensitiv karakter, selv om det i elevintervjuene ble stilt spørsmål om følelser og personlige erfaringer.

Elevene som har deltatt i studien er anonymiserte og kalles elev A, elev B osv. Danserne, som er lærere i de forskjellige verkstedene, er anonymisert etter samme prinsipp og kalles danser S og danser T. Samtlige opptak i lyd og bilde, ble oppbevart i henhold til NSDs krav og rettingslinjer.

### 5.7.2 Forskerens rolle

Ettersom jeg har valgt å gjøre de empiriske undersøkelsene som et feltarbeid, stiller det krav til graden av refleksivitet. Refleksivitet har å gjøre med forskerens individuelle forståelse av fenomenene det forskes på. Forskerens individuelle forståelse kan være en styrke i tolkningen av data, så lenge den er bevisst og uttalt. (Hammersley & Atkinson, 1987) Jeg måtte være bevisst min egen bakgrunn, mine kunnskaper og holdninger, og prøve å sette ord på dem. Det har vært utfordrende å innta en nybegynnerrolle i et miljø jeg kjenner godt og som i mitt tilfelle gjaldt både forholdet til elever i et miljø som er likt det jeg arbeider i til daglig, og min tidligere erfaring med, og kjennskap til, typen dans og danseundervisning. Hvis man er bevisst egen forhåndskjennskap til miljøet og reflekterer over hvordan den kan påvirke

observasjonene, er den en ressurs. «I stedet for å se på forskningssituasjonens reaktivitet utelukkende som en feilkilde, kan vi utnytte den i positiv retning.» (Hammersley & Atkinson, 1987, s. 35)

Det var sannsynligvis min tidligere utdanning i dans og mitt kjennskap til miljøet som ledet meg fram til områdene oppgaven setter fokus på. Jeg har reflektert over hvordan min erfaring og faglige bakgrunn har påvirket mitt valg av forskningsfelt, problemstilling og teori. Og i og med at jeg har brukt introspeksjon som en av metodene, har jeg bokstavelig talt fortolket meg selv inn i forskningsprosessen.

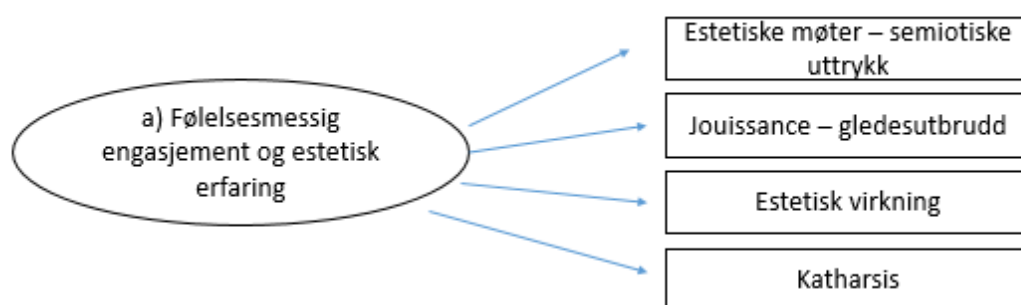
## 6.0 Presentasjon av datamaterialet – analyse, tolkning og drøfting

Beskrivelse, analyse og tolkning av datamaterialet, samt drøfting.

### 6.1 Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene?

I dette kapitlet skal jeg, med utgangspunkt i innsamlede data fra feltarbeidet, vise hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende i verkstedene ved å analysere elevenes møte med Panta Rei Danseteaters danseform og fra en analyse av elevenes arbeid med å skape dans. Det første forskningsspørsmålet; *Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene*, har til hensikt å belyse begrepet estetisk erfaring og estetisk virkning empirisk. Forskningsspørsmålet er delt i to underspørsmål. For det første, ønsker jeg å belyse; *hvordan kommer det semiotiske til uttrykk i verkstedene, og kan førspråklige uttrykk gjenkjennes?* For det andre; *hva karakteriserer det estetiske møtet mellom elever og danseverkstedene*. Kort kan man si at det semiotiske har med det estetiske å gjøre, og det estetiske har med det emosjonelle å gjøre. For å kunne diskutere hvorvidt verkstedene inviterer til estetisk erfaring, må jeg gjenkjenne fenomen som kan være uttrykk for estetisk opplevelse. Fra teoriene om Freeman (2011) forklares estetiske opplevelser som erfaring, og han sier erfaring skiller seg fra kunnskap ved at erfaring krever at subjektet blir følelsesmessig engasjert i det som det står ovenfor. I tolkningen diskuteres observasjonene opp mot begreper fra teorigrunnet.

Figuren under illustrerer dette:



Figur 8: Forskningsspørsmål a) med fokusområder

#### 6.1.1 Hva karakteriserer det estetiske møtet mellom elever og danseverkstedet?

Dette underkapitlet belyser hvordan Panta Rei Danseteater, representert ved Ekenes og Holden, beskriver de estetiske møtene mellom elever og verksteder. I intervjuet med Ekenes og Holden fra Panta Rei Danseteater kommer det fram at de regner det de kaller danseglenden

og presentasjonsgleden som en betydningsfull faktor i verkstedene og som noe som de mener særpreger deres verksteder.

*Så det vil si at vi klarer å ivareta alle som er der, alle får lov å være kreative og alle får ofte, eller alltid vil jeg si, en positiv opplevelse.*

*Jeg tror nok at det er faktisk en nøkkelsak for oss, det er det med dansegleden. Altså at de skal ha glede av dette her og at det skal være lystbetont*

*Det er den ... presentasjonsgleden da. Eller den gleden over å faktisk ha fått til noe. Så det er kanskje det som er drivende for oss. Det som er aller mest drivende, det er det å komme til det produktet.*

Utsagnene, dansegleden og presentasjonsgleden, er en generell beskrivelse av hvordan de selv ønsker at elevene skal oppleve verkstedene, og ordene er også dekkende for de tilbakemeldingene de har fått fra elever og lærere som har deltatt. I tillegg har de et pedagogisk siktemål som består i at elevenes deltakelse i verkstedene skal gi dem positive opplevelser og erfaringer med dans i verkstedene, og i tillegg at de potensielt skaper flere publikummere ved at den ervervede kjennskapen til dans kan gi økt forståelse og interesse for dans som kunstform.

*Men alltid, jeg tror aldri jeg har hørt en skole som ikke har vært fornøyd etter vi har vært der. På grunn av hva de ser elevene går igjennom.*

*Og så har du det aspektet som bare går på rett og slett, -kompetanse innenfor dans, som jeg synes er veldig gøy også.*

*... og i tillegg så har de fått en sann innsikt i det å være danser og den kunstverden som gir en helt annen inngang og som gjør at mange av de kanskje vil gå og se dans, eller de får en helt annen estetisk tilnærming. Men jeg tenker det er veldig spesielt da.*

Representantene fra Panta Rei Danseteater argumenter også for at de gjør et arbeid på vegne av hele det norske scenekunstmiljøet. De gir elevene knagger som de kan henge fremtidige opplevelser på, i tillegg kan elevenes erfaring i møtet med dans i verkstedene bidra til å åpne horisonten for andre stilarter.

*... etter at de hadde jobbet med oss, så kom en av guttene opp til oss og så sa han: «Det der var ikke samme forestilling! Kunne dere ikke ha vist den med en gang da, den var jo mye bedre.» Og vi hadde jo ikke endret en finger, ikke sant. Så det sier noe om at de får jo faktisk et helt nytt blikk på kunst og på dansekunst spesielt.*

*For de klarer å reflektere over det, de får knagger å henge det på, så det skjer en intellektuell utvikling av observasjonen ... Vi har jo veldig klare målsetninger med det vi gjør og vi mener jo at vi gjør en jobb på vegne av hele feltet, og at når en annen koreograf kommer etter oss og*



*får det samme publikumet, så vil antakeligvis de som publikummere, ha et helt annen opplevelse også av andre danseproduksjoner.*

Flere steder i intervjuet trekkes elevenes positive tilbakemeldinger og reaksjoner fra lærere og elever frem, uttrykk for dansegleden og presentasjonsgledden. Lærernes reaksjoner viser at verkstedene kan gjøre følelsesmessig inntrykk på elevene.

*... det største som jeg syns, det er lærernes syn på sine egne elever ... At de sier: at du får de elevene der til å danse som ikke vil være med i gym ... læreren sa til meg at de hadde hatt den største opplevelsen i sitt liv. Det er fantastisk, ikke sant.*

*Og de sa: vi har ikke hatt det så gøy på lenge ... Det er litt morsomt, for det er uansett hvem du prøver det på, så skjer akkurat det samme.*

I det siste utsagnet refereres det til undervisningsopplegget de bruker, som er den samme som for verkstedene.

### 6.1.2 Hvordan kommer det semiotiske til uttrykk - estetiske møter

I henhold til Kristeva (1984), kan det semiotiske gjenkjennes i språklige uttrykk ved sitt estetiske aspekt. I en tekst er tekstens rytme og klang uttrykk for det semiotiske. I dette feltarbeidet er det kroppen i bevegelse som er teksten som er gjenstand for undersøkelse, og kroppslige uttrykk og kroppsspråk uttrykker det semiotiske, slik som mimikk, smil, latter og gråt. Det semiotiske kommer også til uttrykk i dansens dynamikk, rytme og frasering. Estetisk møte kan brukes som begrep til å betegne en relasjon mellom det som sanser og det som sanses, en relasjon som er preget av aktivitet, opplevelse og engasjement. I verkstedene observerer jeg flere estetiske møter som bekrefter dansegleden som nevnes i intervjuet med Anne og Pia, og som også vitner om semiotiske uttrykk.

I denne delen vil jeg beskrive et utvalg slike fenomen som jeg har samlet i forhold til noen elementer fra verkstedene. Det er store likheter i reaksjonsmønsteret til elevene i de fire verkstedene og jeg har valgt de elementene som tydeligst utløste følelsesmessig engasjement hos de observerte elevene. For å analysere hvordan verkstedene inviterer til interaksjon med elevene, presenterer jeg analysen ved å fokusere på et utvalg av materialet i verkstedene.

Analysen vil også antyde hva som kjennetegner det estetiske møtet mellom elever og danseverkstedet.

#### Oppvarmingen

Etter en kort muntlig presentasjon og introduksjon til emnet, tok oppvarmingen i gang. Elevene er ukjente med danseformen og typen oppvarming, og de smiler og fniser når danseren initierer en bevegelse. Det kan se ut som elevene synes det er litt utfordrende å stå i

ring slik at alle kan se hverandre. Samtidig ser jeg at det gir elevene anledning til å søke støtte i hverandres blikk. Danserne gir en liten introduksjon før de går i gang med oppvarmingen, men det er nok et fåtall av elevene som har noen oppfatning av hva slags dans det er de skal møte. Det kan være en av grunnene til at de ser ut til å trenge hverandres anerkjennelse, spesielt i starten. Alle elevene deltar, det er ingen som vegrer seg eller trekker seg ut. I oppvarmingen blir de møtt med en rekke ulike bevegelser som rulle skuldre, hofter, hodet, svinge på armene og beina. Ved bytte til hver ny kroppsdel, smiler elevene og ser på hverandre. Når tempoet øker til dobbelt tempo, ser jeg også at elevene smiler og ler. Det uttrykkes særlig mye glede og latter når de skal gjøre litt spesielle og krevende bevegelser som å riste på magen og på rompa. Da bryter flere ut i latter, de ser på hverandre, men ser ut til å trives. I intervjuene med elevene i etterkant sier de:

*Vi varma opp på en eller annen måte, eller jeg vet ikke hva jeg skal kalle det jeg, vi tøyde, eller jeg aner ikke jeg. ..Og så hadde de sånne oppvarmingsøvelser. Det var litt sånn strekke og push-ups og rulle og sånn.*

Det var svært begrensede uttalelser fra elevene om oppvarmingen, men det de sier synes jeg forteller at de ikke helt klarer å plassere det i kjente rammer. Vanligvis er oppvarming å: *Jogge fram og tilbake et sted. Og så hadde vi på vanlige klær og sånn, så det var litt rart å bare gjøre sånne ting.* På spørsmål om hvorfor de så på hverandre og lo når de gjorde oppvarmingsøvelsene, svarer C: *Jo det var vel egentlig bare fordi det var litt merkelig ... annerledes øvelser enn jeg pleier.* Da jeg sa at jeg synes det så ut som noe skjedde da de, som en av oppvarmingsøvelsene, krabbet innover mot hverandre i ringen, svarer C: *Ja, jeg vet ... det bare var litt rart. Det var litt merkelig.*

Her kan de begrensede svarene skyldes at verkstedene ikke gjorde noe spesielt positivt inntrykk på eleven, men det kan også være at elevenes alder og modning, gjør at evnen til refleksjon er noe begrenset. I eksempelet fra elev C, velger jeg å anta at eleven likte verkstedet godt på tross av uttalelsene om at det var merkelig og rart. Utover i intervjuet kommer det fram at hun synes verkstedet hadde vært morsomt, og at dansen var friere enn annen dans. Når jeg spurte om det var gøy, svarer hun: *Ja. Det var litt friere. Og, Det var egentlig bare morsomt. Ja jeg kunne godt hatt flere sånne skoletimer. Fordi de er morsommere enn vanlig skoletime.* I løpet av intervjuet ser det ut som intervjusituasjonen har ført til at hun har reflektert over begivenheten i større grad. Hvis en tolker analysen mot estetisk virkning, kan det være at elevene fremdeles er «i virkningen» når de intervjues direkte etter verkstedet, slik at det søkende arbeidet som møtet med det som setter i gang prosessen,

beskrevet i kapittel 2.2.1, ikke er avsluttet. Da er det naturlig at elevene ikke er i stand til å reflektere over inntrykkene i særlig grad. Elevene som ble intervjuet etter heldagsverkstedet kom med mer utfyllende betraktninger på samme spørsmål, og de hadde jo hatt mer tid til refleksjon.

### Lære løft

Å lære løft var nok det elementet i verkstedene som så ut til å gi utløp for de største følelsene. I Smak av dans lærte de ett løft, i heldagsverkstedet fem. Løftet i Smak av dans ble kalt «opp-ned-løftet» og så ganske spektakulært ut, der den ene holder den andre opp ned. Selve inngangen i løftet krever rytme, timing, fart og teknikk. Da danserne demonstrerte løftet er det stille i rommet, mens en rett etterpå kan se at parene ser på hverandre og ser spente ut. Danserne repeterte løftet for elevene mens de forklarte grundig hva de gjør, hvor de plasserer bein, armer og tyngdepunkt i forhold til hverandre. I det elevene reiser seg for å gjøre et forsøk, stiger støynivået mye. Det er tydelig at de er spente. Mens elevene plasserer kroppene sine i riktig posisjon i forhold til hverandre, er det helt stille. Løftene ble utført unisont, og i det de løfter, bryter det ut gledeshyl. Spenningen bygges opp for så å utlades i løftet. Elev A og B svarer begeistret, *Ja!* på spørsmål fra danser om løftet føltes bra. Begge i paret smilte bredt. Når jeg spurte dem i intervjuet hva de likte best, svarte de: *Det var å lære løft... det var veldig gøy!* I heldagsverkstedet lærte de et løft som ble kalt hjul-løftet. Når A og B så dette utført av danserne som demonstrasjon, sier begge spontant, *Ahhh!* (gisp). En tydelig følelsespreget reaksjon. Et annet løft utføres ved at den ene skal klatre opp på ryggen til den andre og strekke seg oppover. A og B mestrer dette løftet på første forsøk og nok en gang ser de veldig glade ut i det løftet er gjort. B smiler bredt når hun går ned fra ryggen til A, de ser på hverandre og ler. Det ser ut som smilene og latteren kommer spontant, og som en reaksjon på at det føltes godt å gjøre løftet. Fra introspeksjonen min erfarte jeg det samme løftet og min opplevelse av det var at det føltes utrolig deilig å bli løftet, men også tilfredsheten med å mestre det som man trodde var krevende og vanskelig. I opptaket av A og B gjør de noen justeringer i forhold til plassering av armer og bein, så gjentar de løftet mange ganger. Etter hver gang smiler de og ler til hverandre og i ansiktsuttrykket til B, som blir løftet, kan jeg se at noe skjer i det hun løftes. Bildet under viser «opp-ned-løftet» som elevene lærte i Smak av dans og som ble tatt opp igjen i heldagsverkstedet som ett av fem løft.



*Figur 9: Bilde av "opp-ned-løftet"*

#### Avslutninger

I dette avsnittet vil jeg peke på et fenomen som dukker ved avslutningen av et løft, en dansesekvens eller etter en fremføring. Det kan se ut som det er et suksessivt mønster som starter med innlæringen av en ny bevegelsessekvens og slutter når bevegelsen er lært og utført. Mønsteret kan beskrives med denne hendelsen: *A og B ser konsentrerte ut mens de danser, men de smiler til hverandre når de er ferdige. A har fått med seg alle detaljer, hun ser konsentrert ut når hun utfører dansen. Hun ser lettet og glad ut rett etterpå.* Når jeg sier at A og B ser konsentrerte ut når de gjør bevegelser, baseres det på min observasjon av blikket deres som er stivt, fokusert og introvert, med et ansiktsuttrykk som er fiksert og litt stramt. Bevegelsene ser ut som de styres av tankene. I etterkant av en sekvens med bevegelse ser jeg flere ganger det som jeg betegner som lettelse, de ser glade ut, tilfredse osv. Eksempelet over bekreftes i flere liknende episoder i alle verkstedene. Når de ferdige dansesekvensene som elevene har laget sammen i par, skal vises for de andre i klassen, er det tydelig at de er litt nervøse til å begynne med. Under fremføringen er fjesene litt maskeaktige, uttrykksløse, som jeg tolker som at de konsentrerte. I samme øyeblikk som dansen er ferdig og de kan løse opp «fryseposisjonen» de har laget som avslutning, liksom smelter ansiktene og de smiler bredt og ser på hverandre for bekreftelse. De ser glade ut. Ser ut som det skjer en utlading av følelsene, at de har nådd et klimaks. Observasjonen av glede ved mestring, og et lettet uttrykk oppstår fordi de er i kontrast til det foregående konsentrerte eller spente uttrykket. Kroppene slapper

av, de smiler og det fikserte blikket blir mykt. Det er altså både kontrasten til det foregående uttrykket som gir meg disse assosiasjonene, men også det kulturelt betingede uttrykket i gester og kroppsspråk, som ligger til grunn for min tolkning. Det observerte fenomenet kan også tolkes som jouissance (Kristeva, 2013), og jeg vil komme tilbake til dette i drøftingen under.

### Oppgave

Kampsport og actionfilm, hinderløype er oppgaver som blir gitt i henholdsvis Smak av dans og heldagsverksted. Oppgavene fungerer som metaforer og beskriver hvordan kroppene og bevegelsene skal forholde seg til hverandre. Særlig oppgaven kampsport og actionfilm har klare føringer for dynamikken i bevegelsene. Når elevene skal i gang med å skape egne dansesekvenser med utgangspunkt i oppgavene, er det tydelig at de har oppfattet metaforen og forstår hvordan oppgaven skal løses. I det oppgaven ble uttalt av den ene danseren, avslørte ansiktsuttrykket til elevene at de så et bilde for sitt indre, og hadde klare referanser til oppgaven. I smak av dans 4, hopper et par opp og ned, og klapper i hendene av begeistring, når de hører oppgaven.

### 6.1.3 Drøfting - Hvordan kommer elevenes følelsesmessige engasjement til uttrykk i verkstedene?

Når jeg i denne delen har analysert elevenes uttrykk for følelsesmessige engasjement, er det for å diskutere det i forhold til teorien jeg har lagt til grunn i oppgaven og da i spesielt teorien knyttet til estetisk erfaring og Kristevas teorier om det semiotiske. Observasjonene viser at elevene har flere følelsesutbrudd, og uttrykk som forteller om glede og begeistring, er mest åpenbare. I intervjuene kom elevene i liten grad med utfyllende refleksjoner rundt opplevelser og følelser fra verkstedene. Derfor tar jeg i hovedsak utgangspunkt i de mest åpenbare uttrykkene fra mine observasjoner i denne tolkningen.

Man kan si at elevens spontane følelsesuttrykk peker på estetiske møter mellom eleven som sanser og sanseopplevelser både fra den ytre verden, men også fra elevens «indre verden». Mine observasjoner av disse møtene er i seg selv et resultat av et estetisk møte mellom meg som sanser og fenomenene jeg observerer, følelsesuttrykkene til elevene. En poetisk vitenskap vil, som sagt, forsøke å sette ord på det som bare kan erfares med og i kroppen, og ikke så lett uttrykkes presist i ord. Når jeg studerte datamaterialet mitt, støttet jeg meg til de kroppslige erfaringene jeg hadde gjort da jeg observerte elevene med kamera, men også til mine egne følelsesmessige responser fra jeg selv deltok i et verksted. Jeg var på utkikk etter uttrykk og følelsesmessige reaksjoner der det semiotiske kom tydelig fram. I henhold til Kristeva (1984),

kan det semiotiske bare erfares som en følgesvenn til det symbolske, som en ekstra dimensjon til den objektive virkeligheten det er mulig å betegne. Det semiotiske eksisterer ikke alene og kan ikke i seg selv festes til ord, men er likevel til stede. For å kunne diskutere danseverkstedenes betydning i forhold til identitetsdannelse trengte jeg observasjoner som bar tydelig vitne om det semiotiske, og da ble det naturlig å finne fram til de øyeblikkene hvor elevenes affektive uttrykk var tydeligst. Og selv om det kan stilles spørsmål om intervjuene med elevene bekrefter funnene mine, må jeg satse på at mine observasjoner er gyldige på bakgrunn av den reaksjonen jeg selv hadde.

Når jeg innledningsvis i denne drøftingen nevner elevenes «indre verden», tenker jeg på elevenes opplevelser av egne følelser og sansingen av egne følelser. Etter å ha sammenfattet observasjoner av følelsesuttrykk, affektive uttrykk, ser jeg at det dannes et mønster. Gledesutbrudd som smil, latter, glødende øyne og myke ansiktsuttrykk oppstår ofte etter en periode (noen sekunder i denne sammenhengen) med ansiktsuttrykk og kroppsspråk som ser anspent og konsentrert ut. Det er en kontrast mellom uttrykkene og det som ser ut som gledesutbruddene er en utladende reaksjon på den forutgående spenningen, følelse av spenning, nervøsitet eller konsentrasjon. Også de mer subtile uttrykkene til elevene faller inn i denne sammenhengen. Ansikter som under utførelse av dansen ser introverte og konsentrerte ut, og som «kommer til seg selv» igjen ved avslutningen. Betegnelsen «kommer til seg selv» er ment å dekke uttrykket som observeres i det øynene fokuserer utover igjen og ansiktet mister det maskeaktige uttrykket som er tilstede når de er konsentrerte om dansen. Jeg har antydnet at dette fenomenet kan tolkes som *jouissance*, i likhet med de mer åpenbare gledesutbruddene. Ifølge Kristeva (2002b), har affektive uttrykk alltid en motpol. Tristhetens motpol er jubelen (*jouissance*), som jeg gjenkjenner som gledesutbrudd eller mer subtile uttrykk for glede/lettethet. Tristheten er «tegn på atskillelsen, og som begynnelsen på symbolets dimensjon; om jubelen, som tegn på triumfen som innsetter meg i kunstens, symbolenes univers – et univers jeg etter beste evne forsøker å få til å stemme med mine egne erfaringer av virkeligheten.» (Kristeva, 2002b, s. 204) Hvis gledesutbruddene jeg observerte hos elevene er motpol til tristheten, vil det bety at elevenes arbeid og utførelse av dans er prosesser der de skaper seg selv, dannende prosesser. Verkstedene har elementer i seg som kan bidra til «sublimerende løsninger» (Kristeva, 2002b, s. 204). Denne tolkningen er kanskje banal og dekker ikke den fulle dybden i Kristevas tese, men jeg vil forsøke å finne argumenter for at nettopp dette observerte fenomenet kan kalles identifikasjon og forklares med hennes teorier om identitetsskaping. Identifikasjonen som nevnes her, viser til den samme prosessen

som jeg har beskrevet i kapittelet om Kristeva (kap 2.3.4), som handler om primærnarsissismen. Lechte (2004) skriver, i sin drøfting av Kristevas forståelse av sublimering, at sublimering «produces an idealization which is in touch with the primary process, the seat of drive activity. The ideal is beauty as consubstantial with ephemeral signification and signifiers.» (Lechte, 2004, s. 80) Med støtte i dette sitatet kan en antyde at det observerte fenomenet av gledesutbrudd er et tegn på idealisering. For å oppleve glede (som gledesutbruddene er uttrykk for), må eleven gjennom prosessen der jeget finner seg igjen i symbolene, språket, ved å erstatte Tingen (sanhørigheten med mor). Denne prosessen er essensiell for å skape mening. Som nevnt, går det litt tid, noen sekunder, fra et bevegelsesmoment settes i gang til gledesutbruddet kommer til syne hos elevene. Vygotsky sier at forsinkelse er karakteristisk for estetisk virkning. Som forklart i kapittel 2.2.1, fører estetisk virkning til at du blir «satt ut», du sporer av og må gjøre et søkende arbeid for å finne tilbake til sporet, eventuelt finne et nytt spor å følge. Følelsen av å få den erfaringen som «setter deg», ut til å passe med et spor du kjenner eller åpne opp for et nytt spor, utløser en strøm av følelser, «culminates in the discharge of emotions» (Vygotskij, 1971, s. 215). I likhet med Kristeva, setter også Vygotsky de positive, gode følelsene/affektene i sammenheng med sin motsetning og sier at de alltid opptrer samtidig, men at de utlignes og kulminerer i katharsis. Det innebærer at du finner mening som du kan uttrykke i tanker og ord. Kristeva sier om betydningen av katharsis at:

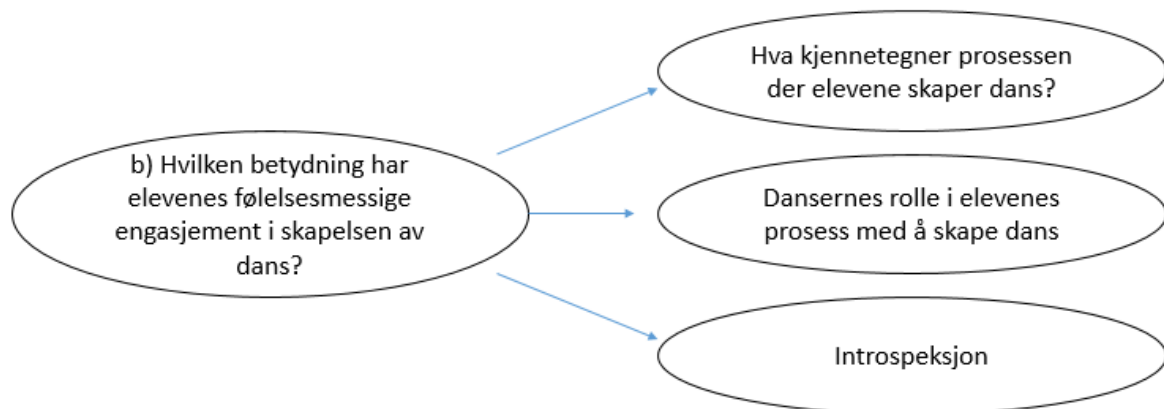
...den litterære...representasjonen (har) en reell og imaginær effektivitet som mer dreier seg om katharsis enn om bearbeidelse; den er et terapeutisk middel brukt opp i alle samfunn opp gjennom tidene. (Kristeva, 2002b, s. 204)

Bale forklarer Kristevas oppfatning av katharsis som en «effekt til estetiske verk. Effekten gjelder både publikum, leser og forfatter. Den affekt som renses er melankolien, slik at lidelse blir erstattet av nytelse. Denne effekten lokaliserer hun blant annet til ... en omskaping av affekten til rytmer, tegn og former som er sansbare for leseren. For Kristeva har slik det musikalske ved teksten en rensende virkning.» (Bale, 1997, s. 231)

Elevenes følelsesmessige engasjement i verkstedene kommer tydelig til uttrykk og er grunnleggende for deres deltakelse. De elementene jeg har konsentrert analysen i forhold til, viser at deltakelsen gjør krav på at eleven engasjeres følelsesmessig og dermed blir eleven også medskaper. I verkstedene kan man ikke være passiv mottaker, man er deltaker og medskaper.

## 6.2 Hvilken betydning har elevens følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans?

Hensikten med denne analysen er å få tak i hvordan elevene går fram når de skal skape dansesekvenser med utgangspunkt i oppgavene de får av danserne, og hvilken betydning elevenes følelsesmessige engasjement har i relasjonen mellom elev og elev, danser og elev, og elev og danser. Figuren viser forskningsspørsmål i relasjon til fokusområder:



*Figur 10: Forskningsspørsmål B) med underspørsmål*

I presentasjonen, analysen og tolkningen av underspørsmålene; *hva kjennetegner prosessen der elevene skaper dans?*, og *dansernes rolle i elevenes prosess med å skape dans*, har jeg utelatt store deler av verkstedet og valgt å fokusert på situasjoner der elevene jobber i par. Jeg har ønsket å se på de individuelle uttrykkene (gester, kroppsspråk, mimikk, emosjonelle/affektive uttrykk ol) og på samspillet i pararbeidet og kommunikasjonsstrategiene deltakerne benytter og utvikler. Det er flere forhold å diskutere her, slik som forholdet mellom det som sies og gester og non-verbal kommunikasjon, responsen etter gjennomgang eller fullført sekvens, løft ol, slik som smil og latter. I tillegg ser jeg på forholdet mellom dansere og elever. Analysen følger kategoriene i analyseskjemaet som jeg har utviklet etter inngående arbeid med datamaterialet, og som jeg regner som relevante i forhold til å belyse modellen og problemstillingen (vedlegg 2). Som en avslutning på underkapittelet følger funnene fra min egen deltakelse på heldagsverksted, introspeksjonen. Erfaringene fra egen deltakelse komplimenterer og utdyper funnene fra videoobservasjonen og intervjuet av elevene. Funn fra introspeksjonen benyttes også som validering i tolkningen av de to foregående underspørsmålene.



### 6.2.1 Hva kjennetegner prosessen der elevene skaper dans?

Alle opptakene det henvises til, viser elevens arbeid med en større oppgaven i verkstedet. Jeg henviser til aktuelt filmklipp og når i filmklippet den aktuelle situasjonen skjer, som vist her: (Vedlegg 2, MAH02169/00:28). Deltakerne i heldagsverkstedet har allerede deltatt på Smak av dans noen dager tidligere. De har frivillig meldt seg på heldagsverkstedet. I

heldagsverkstedet har deltakerne kjennskap til arbeidsformen de vil møte og de har allerede opparbeidet seg en kompetanse og et bevegelsesrepertoar. I heldagsverkstedet blir parene bedt om å lage en sekvens i par der de skal sette sammen fem bevegelsesmomenter inspirert av «hinderløype». Som i Smak av dans-verkstedet, demonstrerer danserne sin variant av oppgaven før elevene går i gang med å løse den på sin måte. A og B kommer raskt i gang med oppgaven, og som de sa i intervjuet, visste de nå hva de skulle gjøre fordi de hadde gjort det før. I tillegg hadde de en del bevegelser inne, et lite repertoar fra sist.

(Vedlegg 2, MAH02169, 00:01-01:09): A og B prater sammen og diskuterer hvordan de skal løse oppgaven. Man kan se at begge prater mens de forøker å vise med kroppen hva de mener. B stiller spørsmål til A for å sjekke at hun forstår. B har forslag som hun først uttrykker verbalt og så støtter med håndbevegelse som illustrerer at den ene skal over den andre. A sin respons er en bekreftelse der hun strekker armen foran seg og beveger den i en halvsirkel, vannrett, i hodehøyde, hva den ene som initierer bevegelsessekvensen skal gjøre. Hun viser med hele kroppen, ved at hun dukker, hvordan responsen til den andre blir. Deretter prøver de bevegelsene, mens de prater. B foreslår å gjenta bevegelsen, gjøre det samme tilbake. For å gjøre seg forstått viser hun bevegelsen. A sier ikke noe, men viser hvordan hun vil ha det med to armer som svinger i stedet for en. B vet nå at hun skal dukke og gjør dette av seg selv. B sier: Kan du snurre rundt sånn? Viser hvordan hun mener A skal snurre rundt med hendene strake foran seg, som om hun kutter lufta. Igjen viser hun mens hun snakker.

A forsøker B sitt forslag, men det går ikke helt som B har tenkt. I det A snurrer rundt med armene fram og B skal til å dukke, avbryter B bevegelsen med å ta tak i armene til A. Så demonstrerer hun hvordan A må bevege armene. B uttrykker grimaser når det ikke blir slik hun hadde tenkt. Det er rytmen i bevegelsen B ikke er fornøyd med og som hun forsøker å endre med å forlenge bevegelsene til A. Her sies det ikke noe, hun viser bare og det handler om å kjenne rytmen i kroppen, hvor lenge bevegelsen skal vare. Når de så forsøker igjen sier de ingenting, men de stopper etter første moment og ser på hverandre. Jeg kan se anerkjennelse i blikket deres. De avslutter arbeidet med den første bevegelsen med en kort samtale. A har forslag til neste bevegelse og sier at B kan hoppe over henne når hun sitter på

huk. Hun viser hvordan hun kan sette seg på huk. Igjen er det demonstrasjon av bevegelse mens det snakkes. Dette mønsteret gjentar seg flere ganger. Noen minutter senere (Vedlegg 2, MAH02169, 04:00) ser man hvordan B har et forslag som hun kommuniserer med en blanding av å forklare verbalt og demonstrere kroppslig. I utsnittet ser vi hvordan B viser med kroppen hvordan hun tenker seg at beinet skal sveipe over A, men for å få A til å se for seg og gjøre slik hun selv ser for seg, trykker hun lett på skulderen til A og presser henne mot gulvet for å vise at hun må sette seg på huk. B sier samtidig at A må bøye seg. Når B sitter i riktig stilling, sveiper B beinet over ryggen til A. Derfra vil B at A skal skli på magen mellom beina sine. B demonstrerer ved å skli på magen på gulvet. (Vedlegg 2, MAH02169, 06:10) Når de senere går gjennom hele sekvensen stopper A opp ved dette punktet der beinet skal sveipe over. A foreslår noen endringer i bevegelsene til B. På opptaket ser man at det er problematisk for A å forklare hva hun mener på grunn av alle dimensjonene som er inne i bildet; A på huk, B står oppe, hvilket bein skal sveipe slik at det blir best etterpå, hvilke retning og hvor i rommet. A prøver å vise hvor B må ha beinet sitt for at overgangen til neste bevegelse skal bli bra. Det blir en endring i sekvensen på dette punktet.

Tolkning: De løser oppgaven med en kombinasjon av å snakke og å vise med kroppen. Det er akkurat som ord etterfølges av bevegelser for å fullføre setningen. Det ser ut som det er vanskelig å forklare med bare ord (ikke at det er et mål i seg selv, men det blir påtagelig fordi det følger et slags mønster i arbeidet med bevegelser). Det kan virke som det er uhensiktsmessig og unaturlig bare å bruke ord når en jobber med bevegelse og forholder seg til tid og rom samtidig.

(Vedlegg 2, MAH02169, 01:22-02:09) I dette utsnittet skal A og B finne overgang til et nytt moment i sekvensen sin. De skal lage en overgang som følger etter et hopp og inn i en ny bevegelse. B har et forslag til hva de kan gjøre videre, hun forklarer dette til A mens hun viser hva hun mener. Så er det tydelig at A oppfatter med en gang hva B mener, for hun repeterer sine bevegelser, de som kommer rett før overgangen som B har et forslag til. B fortsetter bevegelsene der A slapp. Hun viser med kroppen hva hun synes de skal gjøre etter hoppet. B hopper og lager en stjerne med armene strake og beina ut til hver side. Dette er bevegelsen hun vil at A skal gjøre. Når hun demonstrerer bevegelsene får hun fram retninger, forhold mellom kropp og romlig nivå, i tillegg til rytmisk betoning. I opptaket er det tydelig at begge to hele tiden sjekker hverandres ansiktsuttrykk. Når de så gjør hele sekvensen fra begynnelsen (Vedlegg 2, MAH02169, 01:57), teller A mens de beveger seg. Når de er ferdige

ser de på hverandre og smiler, det ser ut som de er veldig fornøyde med det de har laget så langt.

Tolkning: Igjen oppstår det samme fenomenet, en kombinasjon av å snakke og vise med kroppen. Det er nødvendig å bruke kroppen for å få fram retninger i rommet, dynamikk og tempo i bevegelsene. Det at A bekrefter at hun forstår hva B mener med å demonstrere fortsettelse er interessant. Hun fortsetter samtalen som startet verbalt og fullfører den, men med kropp og bevegelser. Et annet fenomen i dette klippet, er det forholdet at A og B søker etter bekreftelse og bekrefter i form av ansiktsuttrykk. Fra introspeksjonen erfarte jeg at det er krevende å løse oppgaven. Det er utfordrende å forklare for partneren hva man mener, særlig retninger i rommet og hvordan min kropp skal være i forhold til partnerens. Mye må vises med kroppen, men selv da kan det være vanskelig å forklare for den andre hva den hva man mener. Det oppstår en a-ha-følelse, en wow-effekt, når jeg skjønnte hva den andre så for seg. Og det kan antydes at det er den samme wow-effekten som uttrykkes i det anerkjennende blikket jeg observerer hos elevene. I de to neste eksemplene finner jeg tilsvarende fenomen.

Når de går gjennom hele sekvensen så langt (Vedlegg 2, MAH02169 04:32-05:00), har noen bevegelser blitt endret der hvor det har kommet nye momenter. Det kan være at kroppens orientering i forhold til den andre er endret for å få overgangen mellom to momenter til å henge bedre sammen. A og B løser dette der og da, når de er i situasjonen. Tidligere beskrev jeg at A skulle skli på magen på gulvet mellom beina til B. Denne bevegelsen er nå endret slik at A nå krabber i stedet for å skli, i tillegg har A har forandret retningen på krabbingen slik at hun kommer raskere og mer naturlig i posisjon for løftet som kommer rett etterpå.

(Vedlegg 2, MAH02173, 02:00-02:36) B ruller over ryggen til A. Hun gjør det helt perfekt. Så snakker de sammen om hvor i sekvensen sin de kan han med dette løftet. B har forslag, så viser hun med kroppen sin hva hun mener, om hvor hun tenker inngangen til bevegelsen bør være, og hvordan det passer inn i sekvensen de allerede har laget. B sier: «Så løfter du meg opp, så kan jeg dytte deg ned». Igjen viser B med kroppen hva hun mener. Hvordan hennes kropp skal gjøre sin del av bevegelsene når hun blir dratt opp og så hvordan hun skal presse A ned mot gulvet. Hun presser ikke A fysisk, men viser med presse-bevegelse med kraft ned mot gulvet, før hun løper bakover. B stiller seg i den posisjonen hun tenker på som er en bestemt bevegelse i sekvensen. Det ene beinet er strak og parallell med gulvet. A tar tak i armen til B og drar henne opp. B presser ned A og går bakover slik at hun kan gjøre neste moment, som er rulleløftet.

Tolkning: Gjennomgående ser det ut som det er vanskelig å forklare retninger i rommet, høyde og nivå på bevegelser, dynamikk, uten å vise hva man mener med kroppen. Selv da er det vanskelig for deltakerne å fullt ut forstå hva den andre mener fordi det handler om to kroppar i forhold til hverandre samtidig som de skal forholde seg til rommet. Dimensjonene tid/rom/dynamikk er utfordrende å kommunisere for A og B. For det første har de utilstrekkelig vokabular, eller danseterminologi til å beskrive enkelt hva de mener og ser for seg. I tillegg ser det ut som det er krevende å løse oppgavene fordi de er på ukjent mark og er usikre på om de gjør det «riktig», om de snakker riktig språk. Selv om elevene har danset litt tidligere, har de lite kjennskap til kreativ dans og slike uttrykksformer som danserne i verkstedene bruker. Det er som om samarbeidet om å lage bevegelsessekvensene tvinger deltakerne til å kommunisere på nye måter der gester og kroppsspråk blir viktigere enn ord.

### 6.2.2 Dansernes rolle i elevenes prosess med å skape dans

I verkstedene ble elevene gitt stor frihet og spillerom innenfor oppgavens rammer, definert av tidsbegrensning og demonstrerte eksempler. Danserne var på tilbudssiden og veileder elever som ønsker det eller som synes å trenge det, men jeg observerte ikke at de grep inn unødige. Følgende to eksempler belyser dette.

(Vedlegg 2, MAH02169, 02:16-04:00) Utsnittet viser A og B som forsøker å gjøre et løft. A lurte på om hun får til å løfte B og spør: «Får jeg til dette da?». Igjen er det B som har forslag til hvordan de kan gjøre det. Hun stiller seg foran A med ryggen til og lener seg bakover og gir A hendene sine. Det fungerer ikke helt slik B hadde tenkt, men A har et annet forslag. Hun viser hvordan hun skal ta tak i B for å løfte henne. B hjelper A med å ta tak i armen til A og legger denne rundt livet på seg. Så forsøker de løftet. A smiler bredt og ler når hun løfter, kanskje fordi det gikk greit? A og B smiler og ler etter løftet. De ser veldig tilfredse ut og uttrykker spontan glede. Det kan se ut som de er på en god bølge, og de spør danser S om hjelp til å få til et nytt løft. A forklarer verbalt til S hva de trenger hjelp til. Hun sier at de vil ha et eller annet løft der A løfter B opp på den ene skulderen og spør S om det går. Deretter viser A og B med kroppen hvordan de har prøvd å løfte hverandre. S ser på og har forslag til hvordan de kan løse utfordringen med en gang. Hun endrer ikke på utgangspunktet, men forsøker å finne en løsning fra det de har. Når S skal vise hvordan de kan gjøre det, snakker hun med B, som skal løftes, mens hun går inn i A, som løfter, sin posisjon. Hun forklarer verbalt hvordan A må holde rundt B mens hun viser det med kroppen og tar tak rundt B. Så løfter S B rundt og over på skulderen sin. A ser på. Hun gjentar så løftet etter å ha sagt til A hvordan hun må hjelpe til ved å ta tak under knærne til B. Deretter gjentar S den bevegelsen

hun gjør som den som løfter, for å vise at den som løfter må følge bevegelsen til den som løftes og svinges opp på skulderen. A og B skal prøve løftet. A og B sier ikke noe, A løfter B med en gang og har tydeligvis forstått hva hun må gjøre. B ser forventningsfull ut umiddelbart etter løftet. Man kan lese av blikket hennes at hun er fornøyd med det de gjorde og at hun venter positiv respons fra S. A ser også forventningsfull ut. S sier: Yes, bra! A spør om det ser bra ut. A og B blir raskt enige om å ta med det i dansen sin.

Tolkning: I dette klippet er dansernes rolle som veiledere godt synlig. A og B spør om hjelp til å få til et løft. Når S skal hjelpe, tar hun utgangspunkt i det materialet A og B allerede har og tar hensyn til hva de har tenkt. A og B får dermed tilbakemelding på at det de har er bra, og samtidig bekreftet at ideen de hadde er mulig å få til i praksis. Som deltaker i heldagsverkstedet erfarte jeg en liknende episode. Partneren min ville at vi skulle be om tips fra danserne. Jeg syntes det var skummelt og ville helst ikke, men ble likevel med på det. Vi fikk god veiledning av danserne som kom med tips til retningsforandringer og overganger mellom bevegelser. Aldri ble det sagt «nei», «feil». Alt vi gjorde ble likevel vurdert og justert fra bra til bedre. Jeg fikk aldri følelsen av at noe av det vi gjorde ikke var bra.

(Vedlegg 2, MAH02173, 00:00-02:00) Klippet viser A og B hvor de øver på et løft der den ene skal rulle over ryggen på den andre. Inngangen til løftet er ved at den ene slår stift på tvers over den andres rygg som står på alle fire, og så lande ved å rulle over ryggen. A og B får hjelp av danser T. T sjekker utgangsposisjonen til A som står på alle fire. Så ser T på B når hun ruller over og sjekker at hun setter hendene nedi gulvet med riktig avstand til A og at hun treffer rygg mot rygg slik de skal. T sier spontant: «Bra det!», når de har utført løftet. Han ser på B til hun snur seg som for å sjekke at hun fikk med seg det han sa, og for å lese av ansiktet hennes hva hun syntes. T nikker med hodet når han ser at hun ser fornøyd ut. T sier: «Det er ganske bra kontakt (mener ryggene mot hverandre). Det er viktig at du har kontakt hele veien, slik at det ikke stopper og blir...» (T erstatter ord med å klaske hendene mot hverandre for å illustrere hvordan det ikke skal være). T spør: «Føltes det bra?» A og B svarer ja, og nikker raskt og positivt bekræftende. Begge smiler og ser glade ut.

T foreslår at de skal bytte roller slik at B løfter A. De blir med på det. B stiller seg på alle fire og T går på nytt gjennom hvordan ryggen må være. «Du må være rett i ryggen og kompensere med at du har armene rett under skuldrene og beina under hoftene». T demonstrerer med sin egen kropp hva han mener. A spør så hvor hun skal sette hendene og viser med sakte bevegelser hvor hun tror hun kan ha dem. Så sier hun at hun ikke kan stå på hendene. T sier at

hun ikke trenger å kunne det. «Utgangspunktet er balanse og hvor du har hendene», sier han. Så forsøker A å ta stiftene og rulle over ryggen til B. B kollapser og A blir liggende oppå B. Begge ler. T smiler og spør om det gikk bra, så analyserer han hva som skjedde. Han sier at A gikk inn med litt for stor avstand til B og at A fikk hoftene over ryggen til B i stedet for ryggen. Han sier han tror det kan løses. A og B smiler, men de prøver ikke igjen.

Tolkning: Danseren hjelper til når han blir spurt ved å ta utgangspunkt i det materialet som A og B har. Han forklarer prinsippene, og viser med å plassere kroppene slik de skal være i forhold til hverandre for at det skal bli trygt å gjøre løftet. Så gir han A og B rom, han «trekker litt seg tilbake», det er A og B som skal fylle rommet og definere formen, gå gjennom formen (trans-form). Bare slik vil de erfare, og erfaringen handler om å kjenne det i kroppen, (gå gjennom formen). Dette kan belyses med teori der Freeman (2011) refererer Johansen: «...Experience, (...) means counting in the subject, and ...being emotionally involved with and responding to what confronts us» (Freeman, 2011, s. 393)

Mestringsfølelsen henger sammen med estetisk erfaring. Rammene må være tydelige, men ikke for «trange». I verkstedene gis elevene rom til å gjøre egne erfaringer gjennom å selv utforske bevegelsenes muligheter og begrensninger. Når A og B ikke lykkes da de byttet roller opplevde de ikke mestring. De fikk ikke den følelsen i kroppen, men likevel erfaring knyttet til følelser selv om de ikke var gode. Det er dette mestringsfølelsen er knyttet til; estetisk virkning og estetisk erfaring.

I heldagsverkstedet lærte elevene fem løft som alle så ganske spektakulære ut når de ble demonstrert av danserne. Likevel fikk A og B til alle løftene. Jeg observerte at i forkant av hver løft, i det de gikk i gang å øve på dem, så var de veldig stille og konsentrerte. Men rett etter at de hadde utført løftet og fikk det til, så kunne man både se og føle en umiddelbar lykkefølelse. Når B ble løftet, smilte hun spontant i det hun ble satt ned på gulvet igjen. (Vedlegg 2, MAH02174 - MAH02175) I disse klippene er det veldig synlig at løftene utløser en lykkefølelse. I det første klippet ser man at A og B gjentar et løft flere ganger. Begge to smiler og ser veldig glade ut etter hvert løft. Man kan se at smilet er spontant og knyttet til følelsen som det å utføre løftet gir. I det siste klippet kommer danser S bort og ser på. Hun uttrykker, «Yes!», når de gjør løftet og «kjempebra» rett etterpå. Etter at S har gitt noen tips til A og B om hvordan de kan utvikle løftet, prøver de løftet på nytt. Igjen utbryter S, «yes, bra!». Man kan se at A ser veldig fornøyd ut i ansiktet når hun løfter B og ser at S ser på. B smiler også når hun kommer ned igjen.

Tolkning: A og B har klart å kommunisere og enes om hva de skal gjøre. Det er tydelig at det er behov for å støtte det verbale med kroppsspråk og demonstrasjon av bevegelser. De har blitt inspirert av eksempelet danserne viste dem, men de fikk lite veiledning underveis. Likevel har de laget en sammenhengende sekvens der de har prøvd å gjøre overgangene mellom de ulike bevegelsene så naturlige og helhetlige som mulig. Selv om B har dominert i samarbeidet i den forstand at det er hun som har kommet med flest ideer, ser det ut som A er en likeverdig part.

### 6.2.3 Introspeksjon - som deltaker på heldagsverksted

Hensikten med denne metodiske tilnærmingen var å registrere mine egne følelsesmessige opplevelser i tilsvarende verksted som elevene deltok i. Ettersom følelser er personlig og er problematisk å objektivere, er det vitenskapelig problematisk å regne introspeksjon som en gyldig metode i forskning. Likevel er det en metode som brukes i psykoanalyse. Jeg innehar ingen kompetanse på anvendelse av metoden, ei heller erfaring med å bruke den. Det er først og fremst begrepet introspeksjon jeg benytter for å betegne en tilnærming til forskningsfeltet som kan minne om deltakende observasjon, men hvor det er mine egne erfaringer og opplevelser jeg er ute etter. Med introspeksjonen gjennomfører jeg et forsøk på å begrepsfeste og beskrive indre opplevelser knyttet til Kristevas «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68).

Før verkstedet begynte var jeg spent. Jeg hadde observert fire Smak av dans-verksteder samme uke, så jeg visste litt om hva jeg hadde i vente. Dette var riktignok et heldagsverksted, noe jeg ikke hadde sett før, bare hørt om. Jeg hadde avtalt med en venninne som skulle være med og være min partner i pararbeidet. Det var to dansere fra Panta Rei Danseteater som skulle holde verkstedet og det var kun seks elever som deltok utenom meg og min partner. Jeg forklarte kort til de andre deltakerne at jeg var med som deltaker i forbindelse med en masteroppgave og at jeg ikke ville komme til å bruke informasjon som kunne avsløre hvem de var eller hva de gjorde. Elevene syntes ikke å bry seg om at vi var med. Beskrivelsene som følger har form av å være notater. Jeg ønsker å bevare et personlig uttrykk, derfor har notatene et visst dagbokpreg.

#### Mine opplevelser før vi startet

*Gruer meg fordi jeg vet jeg vil kjenne motstand, vegring, ubehag og usikkerhet. Hva er de som skaper dette ubehaget? Redd for hva jeg skal være med på. Jeg har drevet med dans før og har gått på skole med den ene av danserne som ledet verkstedet. Det er riktignok 20 år siden, og føles fjernt og nært på samme tid. Jeg føler behov for å fortelle danseren at jeg ikke*

*har danset siden jeg var ferdig med dansestudiet. Heldigvis får jeg en slik anledning før vi begynner. Under oppvarmingen merker jeg at det går fint, det er bra å kjenne på dansefølelsene igjen.*

#### Lære kombinasjon

*Danserne lærer bort en del av en koreografi. S gjennomgår den trinn for trinn. Jeg synes hun går fort fram og er redd for å ikke huske. Kanskje jeg er blitt for gammel? Det går likevel greit. Kjenner at gamle «veier» vekkes til live, men jeg må bruke av meg selv for å få det til. Det er en veldig god følelse når jeg er midt i kombinasjonen og kjenner at rytme og bevegelser forenes og jeg er i det. Smil og latter tvinger seg fram i det jeg er ferdig med den siste bevegelsen i dansen. Jeg ser på partneren min og smiler, kan jeg gjenkjenne den følelsen hos henne? Jeg ser stor begeistring hos elevene som er med. De gir uttrykk for at de er spente på neste trinn, kan nesen ikke vente på at S skal gå videre. De vil gjerne delta i koreografien og stiller spørsmål. Jeg synes det er fascinerende å se hvor engasjerte noen av dem er. Jeg ønsker egentlig bare å fortsette å lære flere trinn slik at jeg kan bevare den gode dansefølelsen lenger. Når vi har lært hele kombinasjonen, gjør vi den til musikk. Musikken er inspirerende og det er veldig tilfredsstillende å danse til den. Føles nesten som man opphøyes til en annen dimensjon.*

#### Lage sekvens i par, inspirert av «hinderløype»

*Danserne forklarer hva vi skal gjøre og viser oss sitt eksempel. Det ser så lett ut når de gjør det, alt henger så fint sammen. Når vi begynner å jobbe i par, opplever jeg at det er litt vanskelig å komme i gang. Jeg må avklare med partneren min at vi har forstått det samme, og så har vi en ordløs avklaring av hvem som skal komme med første initiativet. Vi kommer i gang greit, men jeg synes det er skummelt og merker at jeg fniser og ler lett, som et forsvar mot usikkerheten.*

*Det krever mye jobb og samarbeid mellom to i paret. Jeg merker at det er utfordrende å avklare retninger i rommet, og hvordan min kropp skal være i forhold til partnerens. Vi må vise mye med kroppen, men selv da kan det være vanskelig å forklare hva den andre mener. Det oppstår en a-ha- følelse når jeg skjønner det den andre ser for seg. I pararbeidet får man bekræftelse på seg selv fra den andre hele tiden. Det kjennes godt og gjør at samarbeidet flyter bra. Vi ser hele tiden hva de andre parene jobber med. Det gir mye inspirasjon, tips og ideer. Samtidig er jeg ikke fristet til å herme, jeg ønsker å skape mitt eget sammen med partneren min.*



*Partneren min vil at vi skal spørre danserne om tips. Jeg synes det er skummelt og vil helst ikke, men blir likevel med på det. Vi får god veiledning av danserne som kommer med tips til retningsforandringer og overganger. Aldri blir det sagt «nei», «feil». Alt vi gjør, vurderes likevel og justeres fra bra til bedre. Ingenting er ikke bra. Jeg får i hvert fall ikke den følelsen.*

*Jeg kan kjenne at å jobbe på denne måten tvinger meg i kontakt med stengsler i meg. Jeg når inn til et visst punkt, så kommer jeg ikke lenger. Det er noe skjult som jeg ikke får tak i, og det er akkurat som om bevegelsene setter meg i kontakt med det, men at kroppen samtidig beskytter noe av meg som en hemmelighet og at beskyttelsen merkes ved at bevegelser begrenses. For eksempel at jeg ønsker å få til et element i dansen, men at jeg ikke klarer det fordi jeg er for stiv eller fordi jeg ikke tør og er redd for å slå meg. Jeg føler meg «avkledd».*

*Er dette feil, riktig osv. farer gjennom hodet. Jeg kjenner at jeg er vant til å bli vurdert. Det gjør meg stressa. Føler meg tom i hodet fordi jeg er usikker. Jeg har ikke repertoaret inne og vet ikke hvor jeg skal finne bevegelsene. Det kommer ikke naturlig og av seg selv. Sikkert fordi jeg spenner meg og tenker for mye. Jeg sorterer bort og forkaster ideer før jeg tør å prøve dem. Det føles utrygt ikke å ha noe å støtte seg til. En ting er bevegelsene som partneren min og jeg har øvd inn, men alle «mellomrommene» mellom hvert moment er skumle. Overgangene mellom bevegelsene som jeg må fylle med kroppen min i bevegelse som har en intensjon. Det føles som å stå utstilt i en glassmonter. I dagliglivet ellers, tenker man ikke over rommet man er i, man tenker ikke over lufta rundt seg og egen kropp i forholdet til andre, avstanden til andres kropper for eksempel. I dansen blir det veldig tydelig fordi alt kommuniserer, kan gis mening som jeg ikke styrer. Jeg føler meg naken mellom de satte bevegelsene. Det er mitt ansvar å fylle mellomrommene med mening, fylle dem med noe. Det kjennes som jeg står naken i rommet, at jeg synes godt og at de andre kan se hva jeg føler, hvem jeg egentlig er. I dansen må jeg stå for den jeg er. Må ta den risikoen. Samtidig kjennes det bra å bevege seg slik, mot gulvet. Jeg mestrer ting jeg ikke trodde jeg skulle mestre. Når jeg ser på de andre synes jeg det ser ut som de andre synes bedre når de ser ned og forsøker å synes mindre, paradoksalt nok.*

*Å jobbe sammen i par gjør det nødvendig med mye nærhet. Man må være inntil andres kropper. Må være nærme, inntil, for å få til sammen. Vi må gi og ta, dele styrker og svakheter, rent fysisk. I et løft for eksempel, er begge en del av uttrykket. En kan ikke løfte seg selv.*

*Det krever noe annet og mer enn f.eks. i sport og idrett. I dans som denne blir man ikke vurdert for noe ytre som tid, lengde, tidligere meritter osv. Det handler i stedet om noe indre*

*som man ikke kan styre, som man ikke kan noe for og som man ikke kan gjøre noe med, kan ikke forandres, noe helt personlig og privat. Det er din kropps uttrykk som er viktig. Det handler ikke om målbare resultater og prestasjoner, men om kvaliteten i bevegelsene og timing.*

#### Vise for de andre

*Når vi skal vise dansen for de andre kjennes det veldig skummelt. Jeg følte at vi ikke hadde fått den ferdig. Elevene viste sine danser først. Jeg synes de var veldig flinke og at de hadde fått til mye. De hadde med alle elementene og hadde løst alle oppgavene. Jeg sa først at jeg ikke ville vise vårt. Tenkte at det ikke var nødvendig siden jeg bare var der for å observere. Vi hadde nemlig ikke blitt helt ferdige med vårt og jeg syntes det var flaut ikke å ha gjort det ferdig, og jeg var redd for hva de andre skulle komme til å tenke. (Tenk slik tenker jeg som er 40 år og lærer! Kan skjønne at elever synes det kan være skummelt da...) Men elevene sa: «jo, dere må også, nå har vi gjort det! Dere er jo voksne.» Så da valgte vi å gi etter for presset. Vi danset sekvensen vår med det vi hadde fått til. Det gikk mye bedre enn forventet. Det føltes godt å få applaus og å se fjesene til publikum. De satte pris på det de så, det var tydelig.*

#### 6.2.4 Drøfting - Hvilken betydning har elevenes følelsesmessige engasjement i skapelsen av dans?

Verkstedene legger opp til at elevene skal skape dans selv, i par. Kreativitet forstått som det å skape noe, forutsetter at noen gir en idé retning. I verkstedene gir elevene bevegelsene retning, et startpunkt og sluttunkt, og rytme definert av tid og rom. Elevenes rettethet, intensjonalitet, blir synlig og sansbart for meg som observatør. Dans er på en måte en beskrivelse og eksemplifisering av rettethet gjort tilgjengelig for observatøren (publikum) gjennom motilitet og bevegelighet. Elevene må gi bevegelsene betydning og det gjøres ved å organisere seg med kroppen mer eller mindre bevisst i forhold til dimensjonene rom og tid. Merleau-Ponty mener, at «den kroppslige persepsjonsakten beveger seg innenfor et felt bestående av linjer og vektorer som viser til relasjoner mellom ting.» (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 206)

Bevegelsessekvensen er dans, der dansen defineres av kroppene i rommet, som en funksjon av disse. Dansen er et selvstendig uttrykk og selv om A og B ikke kan sies å ha skapt kunst, har de vært gjennom kunstprosesser. Med støtte i Vygotsky, kan man si at kunstprosesser kan forstås som læreprosesser. Det har skjedd en utvikling fra deres første møte med danserne i verkstedene til at hvert par uttrykker seg i dansesekvenser. I denne prosessen har deltakerne vært nødt til å finne alternative kommunikasjonsformer og mer bevisst, og i større grad enn

ellers, som i vanlige samtaler for eksempel, måttet ta i bruk non-verbal kommunikasjon og kroppslige uttrykk. Fra observasjonene kan jeg antyde at de har vært i en prosess der de har vært nødt til å utvikle et nytt språk.

Verkstedene har forvandlet elevenes bevegelser fra å virke tilfeldige og klumsete, til å bli gjort med innlevelse og alvor. Bekreftelsen på innlevelse og alvor ser jeg se i blikket til elevene og ved at de har et slags tilfreds smil om munnen. Ved avslutningen av heldagsverkstedet benyttet jeg anledningen til å stille elevgruppen noen spørsmål om hvordan de hadde hatt det i verkstedene. På spørsmål om de har opplevd verkstedet som nyttig fikk jeg disse svarene: «Men det er jo moro». «Vi lærer jo å stole på hverandre». «Vi har lært mye», «Vi fikk mange råd». Og da jeg spurte om det ble som forventet fikk jeg flere svar: «Det ble mye kulerer enn jeg hadde trodd», «Da jeg så duettene sammen for første gang, tenkte jeg at det ikke passet sammen. Men nå har det blitt så kult.» «Løft var det morsomste, særlig oppned-løftet». «Jeg syntes det var et fint tema». Jeg spurte også om elevene tenkte at det de hadde holdt på med en hel dag var dans: «Når de satte på musikken, ble det dans».

Fra introspeksjonen peker det seg ut noen fenomener som jeg ønsker å drøfte i forhold til teoriene til Kristeva. Alle stammer fra et følelsesmessig engasjement og har betydning for skapelsen av dans. Følelsen av usikkerhet og ubehag som jeg kjente ved flere anledninger i løpet av verkstedet, er et eksempel. Innledningsvis var jeg usikker fordi jeg ikke kjente godt nok til hva som skulle skje, dessuten har jeg erfaring fra dans tidligere og syntes det var skremmende å skulle merke hvor mye som var glemt og foreldet. Flere ganger skriver jeg at jeg synes det er skummelt og særlig opplevelsen av å merke at kroppen låser seg, var ubehagelig. Det opplevdes som om situasjonen førte meg til områder, mentale steder, som jeg ikke fikk tak i, men som jeg likevel opplevde at var der. Rent fysisk førte det til at bevegelser låste seg, for eksempel at jeg ikke fikk beinet mitt dit jeg ønsket. ... *kroppen samtidig beskytter mot noe av meg som er en hemmelighet og at beskyttelsen merkes ved at bevegelser begrenses.* Å analysere dette til å betegne fortrenge og ubevisste områder, er problematisk, men opplevelsen av ubehag var høyst reell. Det handlet til en viss grad om redsel for å gjøre feil, men samtidig ikke, fordi jeg visste at alt var lov. Kanskje handlet det om redsel for å bli vurdert og funnet verdiløs? En liknende følelse er den som oppsto da vi laget dansesekvens og som peker på det andre fenomenet som jeg velger å kalle forholdet mellom det symbolske og det semiotiske. Oppgaven skulle løses ved å lage fem satte, men bevegelige elementer inspirert av hinderløype. Da elementene var bestemt, opplevde jeg det som utfordrende å fylle mellomrommene mellom disse. De satte elementene hadde en kjent form, det symbolske,

mens mellomrommene måtte fylles av bevegelser som ikke var bestemt eller kjent. De måtte improviseres fram og lente seg mer mot det semiotiske. Hvis mellomrommene ikke ble fylt med noe som kunne gi mening, var de verdiløse. Min opplevelse av å gi dem mening var ubehagelig og skremmende, og jeg følte at jeg var naken. For å kommunisere mening i bevegelser måtte bevegelsene ha en intensjon, en retning mot noe. Disse opplevelsene støttes av observasjonene fra heldagsverkstedet der jeg ser at elevene møter utfordringer når de skal lage dansesekvenser i par. Fordi man er i en setting der man ikke råder over kommunikasjonens symboler og struktur, den er delvis ukjent, må man ty til alternative måter å formidle sitt budskap på. Det semiotiske blir på en måte mer synlig. I en vanlig samtale om et tema, er det semiotiske like sterkt representert, men fordi det er en nærmest automatisert øvelse for oss, framtrer det semiotiske og det symbolske mer som en enhet og kamuflert i vanen. I prosessen å lage dansesekvens, blir det skillett mellom det semiotiske og det symbolske tydeligere, både som deltaker og som observatør. Som deltaker må man nærmest vri hjernen for først å selv begripe hva man egentlig ser for seg, dernest for å formidle til partneren hva man mener. Min antakelse er at dette skyldes både den krevende øvelsen å håndtere rom, tid og kropper i forhold til hverandre, men også den enda mer utfordrende øvelsen, å bringe noe fra dypet av seg selv til overflaten. Altså formidle noe som er sårbart og genuint, og fullstendig eget med kroppen i bevegelse. Fra introspeksjonen erfarer jeg dette sterkt. Jeg opplever ubehaget i å være i dansen, i å skape dans og være i dét. Jeg kjenner at noen følelser vekkes, jeg føler motstand mot å gjøre det, en fysisk motstand, som står i kontrast til lettelsen som oppstår i meg når det er over. I denne observasjonen er det noe som kommuniserer, som i øyeblikket bare er følelsesmessig. For at budskapet, som her er dansen, skal uttrykke den sanne erfaringen, og uttrykke disse følelsene i språk (bevegelsessekvenser), må ordene romme, eller ledsages av en klang og betoning, som er nettopp det semiotiske. Eksempelet blir kanskje tydeligere hvis en snur på det; en kan si et sørgelig budskap med en glad stemme, men det vil lyve om budskapet.

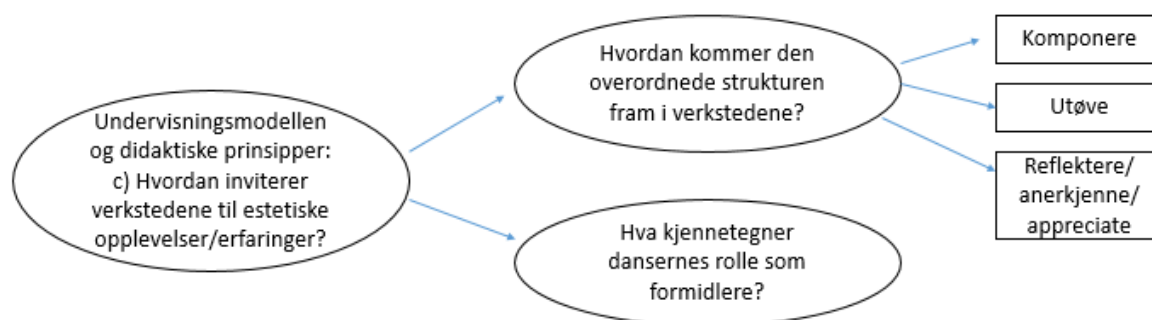
Følelsene av glede og velbehag fikk større betydning enn de ubehagelige opplevelsene jeg hadde. I koreografien som vi lærte av danserne, var det utrolig deilig når kroppen bare kunne flyte med i rytmene. En følelse av «jouissance» utløses i kroppen der det føles som jeg er hele meg, jeg kommer til uttrykk med mitt. Jeg synes følgende sitat er beskrivende på opplevelsen og situasjonen: «Kristeva shows that beauty is – as ephemeral – a joy in signs. Signs bring the object back – as an intense, ephemeral flash.» (Lechte, 2004, s. 81) I framføringen av dansesekvensen vi selv hadde laget, var ikke denne følelsen så markant selv om den var til

stede. Fra observasjonen av A og B, er det særlig når de utfører løft at uttrykk for glede og tilfredshet er mest åpenbar. Jeg har antydnet at de opplever en lykkefølelse og at denne utløses som en respons på løftet. Uttrykket kan ses på som et bevis på mestringsfølelse, men er kanskje mer enn det. Sagt på en annen måte, mestring handler om mer enn det å beherske noe rent teknisk og kognitivt. Mestring innebærer også Kristevas poeng, som beskrevet i kap 2.3.5, med å erstatte tapet og finne seg selv igjen i symbolene, altså estetisk virkning. I så fall er løftene egnet som eksempel på situasjoner hvor elevene opplever mestring.

Danserne spiller en viktig rolle ved å legge til rette for estetisk erfaring. De innehar en naturlig autoritet i kraft av sin kunnskap og erfaring med typen dans og de teknikkene som tas i bruk i øvelsene i verkstedene. Men like viktig er deres evne til samtidig å «trekke seg tilbake» slik at elevene slipper til med sitt og engasjeres følelsesmessig. Det at de trekker seg tilbake betyr ikke at de ikke er engasjerte, snarere tvert imot. De framstår som trygge og kompetente i situasjonene, selv der elevene slippes fri til å gjøre spektakulære løft. Hvis en ser på den skapelsesprosessen som foregår i verkstedene som et eksempel på sekundæridentifikasjon kan man sammenlikne dansernes rolle med Kristevas beskrivelse av mors rolle i forhold til sublimering og kreativitet (kap 2.3.4) Kristeva (2013) framhever mors evne til å holde egne drifter og behov tilbake i utvekslingen av tegn mellom mor og barn, og at mor isteden vier hele sin oppmerksomhet mot barnets reaksjon og respons. Hvis en plasserer danserne i mors sted, kan man si at de gjør det samme. De veileder og er til stede, de representerer sin kultur og presenterer denne for elevene. Danserne bistår elevene i utvalget, i å skille abjekt fra objekt, de antyder gjennom representasjon hvor grensene mot abjekt går. Samtidig handler det ikke om kopiering av dansernes bevegelser, eller etteraping av symboler slik at det semiotiske, det individuelle bidraget, kveles. Elevene er nødt til å komme med sitt bidrag, ellers blir det ingenting, og i denne prosessen er danserne til stede for å anerkjenne ved å gi råd ved behov.

### 6.3 Undervisningsmodellen og didaktiske prinsipper

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende i verkstedene gjennom å analysere elevenes arbeid med å skape dans. Det siste forskningsspørsmålet; *Hvordan inviterer verkstedene til estetiske opplevelser/erfaringer*, har til hensikt å belyse verkstedenes didaktiske prinsipper og måten verkstedene er *representert* for elevene. I *Panta Rei* Danseteaters læremiddelpakke skisseres prinsippene verkstedene er organisert rundt. I tillegg spiller danserne som leder de aktuelle verkstedene en vesentlig rolle både i forhold til å ivareta representasjonen og presentasjonen av den.



Figur 11: Forskningsspørsmål c) med underspørsmål og fokusområder

### 6.3.1 Hvordan kommer den overordnede didaktiske strukturen fram i verkstedene?

I denne analysen vil jeg vise hvordan verkstedene til Panta Rei Danseteater er bygget opp og organisert i henhold til en satt struktur. Hensikten med dette er å avdekke didaktikken som ligger bak arbeidsformen. I analysen vil jeg presentere data fra intervjuet med representantene fra Panta Rei Danseteater og fra videoobservasjonene fra Smak av dans-verkstedene (vedlegg 1). Intervjuet av Ekenes og Holden fra Panta Rei Danseteater, gav meg oversikt og innsikt i Danseteaterets teoretiske forankring. Med støtte i denne informasjonen og etter teorisøk, ble kategoriene fra kodingen av datamaterialet fra Smak av dans-verkstedene utledet. Parallelt foretok jeg en åpen koding av datamaterialet fra videoobservasjonene og fra observasjonen uten video. Derne st samlet jeg det kodede materialet i kategorier.

I intervjuet med Ekenes og Holden kommer det fram at de jobber etter en oppsatt modell. Når jeg spør om de støtter seg til et spesielt teorigrunnlag trekkes det fram de ideologiske funderingene som ligger til grunn for modellen de bruker. Disse funderingene sier ikke noe om strukturen til verkstedene direkte, men de peker på det verdigrunnlaget Ekenes og Holden bygger på i arbeidet sitt.

Når jeg spør hvor ideen kommer fra, er svaret:

*Det er jo England. Det er jo fordi at den engelske måten å tilnærme seg kunsten på i skoleverket har jo en mye lenger tradisjon enn det det har i skoleverket i Skandinavia. Og kanskje særlig i Norge. Og det som jeg synes at England er veldig flinke til, det er jo nettopp det å se sammenhengen mellom profesjonell kunstproduksjon og aktivitetene som barn blir tatt med på. Og de gjør jo faktisk det fra ganske ung alder. I England så kan du jo faktisk velge dans allerede fra ungdomsskolen av, som et fordypningsfag. Og ikke fordi de tror at ungdommene skal bli profesjonelle dansere nødvendigvis, men de mener at det gir dem en dannelse, og at det er med på den helhetlige dannelsesreisen som skolen skal ha et ansvar for. Ikke sant, og det prioriterer ikke akkurat den norske skolen akkurat nå, mener jeg. Ikke den*

*naturlige dannelsen, hvordan kunsten er en del av denne viktige dannelsesprosessen som barn skal igjennom, og at det er skolens ansvar.*

Her trekkes det fram flere ting som Panta Rei Danseteater legger til grunn for sitt arbeid. Det vises til en tradisjon fra England hvor kunstfag i en årrekke har blitt vektlagt i skolen på en annen måte enn i Norge. Det sies også at dette handler om en ide om at undervisning i kunstfag har betydning for dannelsen til elevene, og at dette er skolens ansvar.

*For jeg tror ikke at de mener at det er skolens ansvar per i dag, og jeg tror det er litt derfor at noen ganger Den kulturelle skolesekken blir et ork og ikke et pluss. Fordi at hadde de hatt den innfallsvinkelen at Den kulturelle skolesekken hadde vært noe som hadde bidratt i deres arbeid i dannelsesprosessen av barn, så hadde de jo bare åpnet armene og sagt tusen takk for at dere kommer hit. Og det skjer jo ofte, men det skjer ikke alltid. Og det tror jeg er fordi man ikke har det grunnleggende perspektivet på kunst.*

I dette utdraget rettes det en kritikk til den norske skolen fordi den ikke har forståelse for at produksjonene til Den Kulturelle Skolesekken kan ha en verdi for dannelsesprosessen, og at dette skyldes en manglete forståelse for kunst. Disse utsagnene peker på det samme fenomenet som Bamford (2012) framhever i sin rapport om estetiske fags betydning i den norske skolen. Rapporten viser at de estetiske fagene og estetiske sider i fagene, nedprioriteres i den norske skolen til fordel for basisfagene matematikk, norsk og engelsk som måles i PISA. (Bamford, 2012)

Panta Rei Danseteater kan plasseres innenfor en tradisjon av moderne dans, og som sagt i kapittel 3.1, vektlegges de skapende og kreative prosessene som dansen kan frambringe, og dansens mulighet for estetisk erfaring. I denne tradisjonen finnes det flere retninger som med utgangspunkt i ideen om estetisk erfaring har skissert modeller for hvordan man skal undervise i moderne dans. Marion Gough er en som har utviklet en modell for undervisning i dans, som beskrevet i kap 3.2.1, som har hatt stor betydning for Panta Rei Danseteater.

På spørsmål om de har noe spesielt teorigrunnlag, svarer de:

*Og så er det jo Marion Gough i England. Hun er jo den store gurun sann rent teoretisk og så er det jo hvordan skolevesenet har, også i England, dannet sine egne teorier ut i fra veldig mye Marion Gough har skrevet. Og så har de lagd pensum ut i fra det. Så vi har jo brukt det som, i England, nå vet jeg ikke hvor mye de bruker dette her lenger, for økonomien i England har jo gjort at det er på skrantende hold akkurat dette faktisk, men dette som står i curriculum, at det er composing, performing and appreciating, de tre hovedelementene er det som går igjen, i vårt arbeid. Så det er å komponere, utøve og reflektere. Akkurat det reflektere-ordet dekker for så vidt ikke appreciate godt nok, men det er det nærmeste vi kunne komme foreløpig da.*

*Vi har jo laget en læremiddelpakke hvor disse begrepene er brukt gjennom hele ... Og der snakker vi om hva disse tre begrepene betyr og vi har en demonstrasjonsvideo hvor det blir brukt. Sånn at det er kjempeviktig for oss, og det er teorigrunnlaget. Og da er alle kreative oppgaver som vi gir, er jo på bakgrunn av disse tre begrepene.*

Utdraget viser at verkstedene er bygget opp etter en nøye planlagt struktur, som er teoretisk forankret. I tillegg kommer det fram i intervjuet at verkstedene er laget slik at de skal kunne falle inn under målformuleringene i læreplanen.

*Vi har brukt kunnskapsløftet faktisk, ganske. Vi begrunner oppgavene vi gir også i kunnskapsløftet, sånn at komponere, utøve og reflektere går jo i tråd med mange av de tingene. Så det er jo ikke nytt egentlig i Norge heller noen av disse begrepene, egentlig.*

Fra hovedpunktene *komponere, utøve og reflektere* i intervjuet, og med støtte i Goughs modell, utledet jeg kategorier til å analysere Smak av dans-verkstedene, som jeg så sorterte kodet materiale under. (Se vedlegg 1)

Alle verkstedene jeg observerte fulgte mer eller mindre den samme strukturen. I Smak av dans-verkstedene var det først en introduksjonsdel, så oppvarming og en del hvor elevene lærte en koreografi av danserne. Deretter var verkstedene inndelt etter komponere, utøve, reflektere. I analyseskjemaene fra alle fire Smak av dans-verkstedene, ser det ut som hovedvekten ligger på elementet komponere, og det stemmer ganske bra med den overordnede strukturen. Det ble satt av mest tid til å skape dans i verkstedet. Elementet utøve var representert. I denne delen arbeidet elevene parvis og skulle lage en bevegelsessekvens med utgangspunkt i en gitt oppgave. I intervjuet med Panta Rei Danseteater kommer det fram at de jobber med en ganske satt struktur også innenfor delområdene.

*Altså vi tar jo veldig utgangspunkt i barna som er i rommet og lar de få lov til å bestemme ... I en ganske satt struktur. Så det betyr at vi får de til å danse uten at de skjønner at det er det de gjør. Vi får de til å koreografere uten å skjønne at det er det de gjør.*

Fra mine funn gjenkjenner jeg det som betegnes som satt struktur. Elevene får tydelige oppgaver, men stor grad av frihet til å løse oppgavene. De får vist et eksempel av danserne og et motiv/bilde som f.eks. å lage bevegelser som er inspirert av kampsport og actionfilm. Kampsport og actionfilm er likt i alle fire Smak av dans-verksteder, og bevegelsessekvensen som vises av danserne som eksempel er også inspirert av dette (riktignok noe ulikt i de forskjellige verkstedene ettersom det var forskjellige dansere som ledet verkstedet). Deretter forventes det at elevene skal løse oppgaven i par. Motivet/bildet gir føringer til bevegelsenes dynamikk og eksempelet tydeliggjør bruken av rom, plassering i rommet i forhold til nivå og i forhold til hverandre. I intervjuet med elevene sier C: *De sa vi skulle lage noen actiontrinn*



*eller noe sånt.... alle har jo sett sånne karatefilmer, ...så da veit man sånn cirka hva man kan gjøre da.* Hun har referanse til motivet/bildet og det forenkler oppgaven. Deltaker D sier at: *Jeg tenkte egentlig at det skulle bli vanskelig, siden man måtte prøve å finne på noe som ikke alle bruker på en måte, det var en utfordring.* Hun sier det var vanskelig å skape noe som var sitt eget, som ikke lignet på de andres. Det at verkstedene legger opp til at flere par jobber med samme oppgave, ser altså ut til å være inspirerende i forhold til å skape sitt eget materiale. De får ideer fra de andre, ser hva de gjør, og kan velge å ta utgangspunkt i det ved å endre på retninger, ha et annet tempo eller lignende.

I samtlige Smak av dans-verksteder får elevene lære et løft. Det var det samme løftet i hvert verksted, referert til i skjemaene som «Opp-ned-løftet». Løftet nevnes i intervjuet med Panta Rei Danseteater og av elevene i intervjuene med dem. Panta Rei Danseteater vektlegger at løftet er et element som er med å bygge selvtillit hos barna. *Vi får de til å løfte hverandre og gjøre ting sånn at de hele tiden bygger selvtillit.* Løftet er et bestemt element som er med å gi verkstedet struktur. I alle verkstedene ble løftet først demonstrert, så gjennomgått trinn for trinn, deretter fikk elevene prøve under grundig veiledning. Framgangsmåten sørger for sikkerhet, men også mestring. Alle de observerte parene fikk til løftet på hverandre.

I komponere-delen av verkstedene benyttes det en blanding av satte elementer og improvisasjon, og slik sett er det et samarbeid mellom dansere (her elevene) og koreograf (her danserne). Elevene får anledning til å komme med sitt individuelle bidrag og de får utvikle sitt eget bevegelsesrepertoar med utgangspunkt i sin egen kropp. Som Gough (1999) framhever, gir improvisasjon mulighet for å ivareta dansernes individualitet i bevegelser og uttrykk.

Avslutningsvis skulle parene vise sitt ferdige produkt for de andre i klassen. I analyseskjemaene har jeg kalt dette «Vise produkt for de andre». Danserne delte rommet i en scenedel og en publikumsdel. Deretter fikk parene en anvist plass på scenedelen, før alle etter tur måtte framføre sitt produkt for resten av klassen som publikum. I intervjuet gav deltaker C uttrykk for at hun gruet seg til framføringen foran de andre i klassen, men at det egentlig ikke var ille. Jeg spør om hun synes det var skummelt: *Mmmm ..(tenker) ..nei, nei egentlig ikke. Eller det å framføre da, men det er jo ikke noe ille.* Etter framføringen syntes hun det var morsomt: *Det var egentlig bare morsomt.* Deltaker D sa at: *Det var ikke noe ille egentlig. Det var ikke så mange og så var det bestemt at dette skulle vi gjøre og sånn.* Grunnen til at hun ikke gruet seg var altså at det var et lite publikum og at det lå en forventning om at alle skulle framføre. Om rollen som publikum sa deltaker D at: *... alle gjorde sitt beste og så hadde alle*

*forskjellig, det var litt kult og veldig levende å se på.* Deltaker C sier det samme om at det var morsomt å se på og at det var positivt at ikke alle hadde det samme. Hun sa også at hun la merke til at ikke alle var så flinke til å danse. Både C og D syntes det var ok å framføre og begge satte pris på rollen som publikum. Fra observasjonen ser jeg at elevene som publikum opptrer skikkelig. Mitt inntrykk av framføringene var at det skapte en høytidelig stemning blant elevene. Dansesekvensen de har samarbeidet om blir anerkjent og gitt verdi ved at det får plass på en scene. Fra mine observasjoner ser jeg at parene virker litt nervøse før framføringen og flere par ønsker å stille seg bakerst. Jeg opplever noe av det samme her som ved løftet, en konsentrert stillhet mens parene viser produktet sitt og en utladning i smil og latter, der maska slipper taket og ansiktene blir levende igjen, når de er ferdige. Det at de alle kjenner til tema for oppgaven og noen av elementene er en fordel når de skal være publikum. Det er skapt en mulighet for medfortelling og ved å se parene danse samtidig har det blitt noe mer enn enkelte actionbevegelser, slik som det var til å begynne med.

Denne delen av verkstedet var ikke på langt nær så omfattende i tid og ressurser som komponere-delen, men ble likevel godt ivaretatt fordi det fikk et litt høytidelig preg når rommet ble inndelt og parene plassert i forhold til hverandre. I tillegg oppfordret danserne de elevene som var publikum til å oppføre seg slik som publikum bør. Når jeg sammenlikner mine observasjonsnotater fra Smak av dans-verkstedene kommer den samme strukturen til syne og det at strukturen går igjen selv om det er forskjellige dansere som leder verkstedene, vitner om at modellen er godt etablert hos danserne som jobber for Panta Rei Danseteater. Selv om strukturen og rammene for verkstedene er nokså stringente, setter de ulike danserne sitt individuelle preg på bevegelsessekvenser de viser for elevene og koreografien som de lærer bort til elevene før de går i gang med pararbeidet (Vedlegg 1).

Gough (1999) framhever elementet *framføre* fordi dans oppstår i øyeblikket og uten synlige spor. Det å bli sett av et publikum ligger til dansens forbigående karakter. I skapelsen av dans, slik som elevene gjør i verkstedet, kan det ha stor verdi å få anledning til å gi og få tilbakemeldinger mens man er i prosessen. I den overordnede strukturen som jeg har forsøkt å skissere, har ikke utøvelse forstått som fremføring, så stor plass i forhold til tiden som ble avsatt til å skape dans. Det siste elementet som Panta Rei Danseteater trekker fram, reflektere, som Gough kaller *appreciate*, er heller ikke så iøynefallende i den overordnede strukturen til Smak av dans-verkstedene. I utdraget fra intervjuet med Panta Rei, nevnes at de ønsker å ta barna med på en refleksjonsreise.

*... vi vil veldig gjerne at barna skal være med på en refleksjonsreise helt fra vi kommer inn døra til de er ferdig og viser resultatet av hva de har gjort selv.*

Ved nærmere iakttagelse kan en få øye på elementene *fremføre* og *refleksjon*, i verkstedene likevel. I neste del vil jeg forsøke å vise hvordan disse er viktige elementer når parene samarbeider om å lage bevegelsessekvens.

### 6.3.2 Hva kjennetegner dansernes rolle som formidlere?

Her vil jeg presentere og analysere dansernes rolle (lærerne i verkstedene) som formidlere og veiledere i verkstedene. Kapittelet kommenterer hvordan det veksles det mellom faste, satte elementer og frihet for elevene til å komme med kreative, individuelle bidrag.

#### Presentasjon og representasjon

Når danserne skal lære bort koreografi, betones bevegelsene rytmisk. I smak av dans 2, gis bevegelsessekvenser rytmisk betoning som, «ut-kryss over- snu- stå», «foran – bak». Ordene i disse eksemplene ble sagt med ulik lengde for å understreke tempo og rytme, i tillegg forteller de retninger i rommet og om kroppens plassering i rommet. Observasjonen viser at C oppfatter rytmen og bevegelsene, og at når det visuelle støttes av ord med rytmisk betoning, samt retninger, blir det enklere å få kroppen til å oppfatte hva den skal gjøre.

Det brukes også andre bilder som «vindmølle» og «gå under noe». Vindmøllebildet blir brukt for å støtte bevegelsene der armene svinger i store sirkler rundt. I Smak av dans 1, står A og B ved siden av hverandre. A og B forstår hva de skal gjøre. Jeg kan se at de forstår bildet og at det gjør det lettere å gjøre bevegelsene slik danseren gjør de.

Instruksjonen «armer inni magen» gis samtidig som danser utfører bevegelsene. For å beskrive dynamikken i bevegelsen, lager danser lyd som skal illustrere et slag i magen. Måten bevegelse støttes av bilder og lyd for å få markere dynamikk, rytme og kvalitet i bevegelsene gjentar seg. Når hele koreografien er lært repeteres den flere ganger med musikk.

Jeg synes det er interessant at dansene lærer bort dans uten å bruke tellinger (1-8), som ofte brukes når man skal lære dans. Bevegelsenes dynamikk og kvalitet framheves ved hjelp av rytmen i språket eller ved å illustrere med bilder i stedet, slik som når danseren sier, «Tenk deg at du får et slag i magen» og viser hvordan bevegelsen ser ut samtidig som hun sier «hughh» (lyden du lager hvis noen slår deg i magen). Bevegelser ble beskrevet som skarpe, store, brå osv. Min tolkning av dette fenomenet er at det er kvaliteten til bevegelsene som er det sentrale, og at danserne bruker bilder og rytmer for å bringe fram assosiasjoner hos elevene som kan hjelpe dem til å forstå hvilke kvaliteter det er snakk om og hjelpe dem fram.

I Smak av dans-verkstedene er det påfallende hvordan elevene får stort spillerom og i liten grad styres av danserne mens de jobber med oppgavene de får. I introduksjonen sier danserne at de vil «kaste på» bevegelser på elevene. Ordvalget «kaste på» er beskrivende på det jeg observerer, både i form av bevegelser som elevene skal lære, men også de litt større oppgavene som for eksempel å lære løft. Uten forbehold blir elevene nødt til å forholde seg til oppgavene, selv om de kan virke skremmende til å begynne med. Danserne veileder og demonstrerer grundig hvordan noen av de mest risikable oppgavene skal løses, men «trekker seg så tilbake» for å slippe elevene på banen når det er deres tur til å prøve. Det ligger en tillit i dette fra dansernes side, de vet at elevene vil komme til å få det til. Når elevene utfører oppgaven, løser den, opplever de stor mestringsfølelse og uttrykker spontan glede. Det samme fenomenet er til stede når danserne introduserer andre oppgaver som å lage bevegelsessekvenser med utgangspunkt i actionfilm og kampsport. Etter å ha demonstrert sitt eksempel på løsning av oppgaven, får elevene fritt spillerom til å finne egne kreative løsninger på oppgaven. Mens elevene arbeider, tilbyr danserne seg å hjelpe, men da med utgangspunkt i elevenes eget bidrag. I tillegg byr de på ros og støtte, men aldri negativ kritikk eller korrigerende i form av total endring.

Improvisasjon brukes som verktøy i verkstedene for å skape bevegelsessekvenser. Selv om danserne gir elevene noen bjelker å støtte seg til, i form av faste elementer som skal være med i sekvensen de skaper, må mesteparten av repertoaret skaffes til veie av elevene selv når de samarbeider som par. Som jeg har nevnt i kapittel 3.2.1, vil improvisasjon kunne gi økt mulighet for selvinnsikt og selvforståelse, og for å oppnå dette kreves refleksjon. Elevene må omgjøre ideene sine til bevegelsessekvenser og bevegelsesmønstre med rytmiske og dynamikk, de må transformere sitt mentale bilde til en objektiv virkelighet, som Gough ville sagt det. (Gough, 1999) I verkstedene sikres dermed elementet refleksjon ved å være tilstede som en kontinuerlig mekanisme i skapelsen av dans.

Et annet forhold jeg finner interessant, er det som kan synes å være et mønster i kommunikasjonen mellom elevene når de løser oppgavene. Det dukker opp flere ganger i Smak av dans-verkstedene, men blir spesielt tydelig i heldagsverkstedet. Fra Smak av dans, under avsnittet Lære bevegelsessekvenser i par, tolker jeg dette ut av en slik observasjon:

*Jeg observerer at de utveksler ideer muntlig, men må støtte det muntlige med å vise med kroppene sine, både sin egen kropp og den andres. Dette for å få fram alle dimensjonene i*

*bevegelsene, som kroppene i forhold til rommet, i forhold til hverandre, i forhold til tid og rekkefølge osv.*

Dette fenomenet kan jeg se gjenta seg i løpet av verkstedet og blant alle observerte par. Det kan virke som om de mangler ord for å sette ord på ideer og forestillinger og må ta i bruk kroppen for å vise hva de mener. Dans og bevegelse har sitt eget vokabular.

Jeg hadde som utgangspunkt at jeg skulle vektlegge observasjoner av elevene i arbeid med bevegelse, måten de løste oppgavene på og arbeidet deres med å lage dansesekvenser. I løpet av arbeidet med oppgaven og dataene, samt ved stadige refleksjoner rundt teorien, dukket opp et behov for å se nærmere på verkstedenes didaktiske prinsipper og å diskutere disse i forhold til teoriene jeg legger til grunn. Jeg vil senere forsøke å antyde at fenomenet beskrevet over, kan beskrives som et didaktisk prinsipp som en finner igjen i Goughs modell, og som støttes med Kristevas teorier om sublimering og det å kunne se den andre i oss selv, «loving one's neighbor as oneself» (Kristeva, 2005, s. 3)

### 6.3.3 Drøfting - Undervisningsmodellen og didaktiske prinsipper. Hvordan inviterer verkstedene til estetiske opplevelser/erfaringer?

Som vist, fulgte alle verkstedene den samme overordnede strukturen, og de didaktiske prinsippene til Gough (1999) var representert i henhold til læremiddelpakken (Panta Rei Danseteater, 2010). Verkstedene har en forankring i teorier om dannelse som vektlegger estetiske erfaringers betydning, slik som Vygotskys teori om estetisk virkning kan sies å representere.

Elementet komponere vies størst oppmerksomhet og tid i Smak av dans-verkstedene. Elevene er i aktivitet og arbeider med å utvikle en dansesekvens størsteparten av tiden. I dette arbeidet kreves det likevel mye refleksjon og elementet *reflektere* er ivaretatt. I skapelsesprosessen må elevene hele tiden ta valg og gjøre vurderinger som krever refleksjon. Og ettersom oppgavene de får å arbeide med stiller såpass store krav til kreativitet og medvirkning, blir refleksjon et koreografisk redskap elevene må ta i bruk. De skal løse en oppgave der de skal kommunisere med et språk de ikke kan, dansen. Samarbeidssituasjonen er både en støtte og utfordring i så måte. De er to om å finne svarene, kan diskutere forslag til løsninger i fellesskap, samtidig kan det by på utfordringer å kommunisere om løsningene.

Utøve-delen har ikke så stor plass i Smak av dans-verkstedene, men betydningen av dette elementet vektlegges gjennom måten det blir tilrettelagt for det, rent fysisk og gjennom oppmerksomheten danserne gir denne delen som avslutter verkstedet. Elevenes ferdige

produkt blir presentert som ferdige danser, små kunstverk, og inviterer både publikum og utøvere til estetiske opplevelser. I denne delen av verkstedet ivaretas også det siste elementet, reflektere. Elevene som er publikum blir engasjert i det de ser og «leser» og reflekterer på bakgrunn av sin egen erfaring fra arbeid med dansen og fra å ha vært i samme situasjon som elevene som framfører. Publikum kjenner igjen de symbolske elementene fra sitt eget arbeid med dansen. Når de ser løftet, vet de også hvordan det føles å løfte og bli løftet. Man kan si at de har estetisk erfaring fra de selv utførte løftet. I forhold til Kristevas teorier om det semiotiske og det symbolske (se kapittel 2.3.5 og 2.3.7), kan det antydes at formene, slik som løftet, elementene fra actionbevegelser osv, representerer det symbolske, mens det semiotiske kommer i tillegg fra hver og en i utøvelsen av dansen sin. Det semiotiske er det unike, individuelle uttrykket som setter følelsene i sving hos publikum. Når man som publikum ser flere par danse sine sekvenser samtidig, med noen felles elementer, symboler, og en rekke individuelle uttrykk, blir opplevelsen enda rikere. Hvis en ser parene sammen som en enhetlig koreografi, vil elevene ha mulighet til å «lese» dansen/koreografien som en tekst. En tekst som kan gi mening ved hjelp av symbolene som de har blitt kjent med, det semiotiske som de har erfart da de skapte egen dans og utøvde den, og opplevelsen dansen/koreografien gir i øyeblikket som et eget uttrykk.

Dansernes rolle kan belyses med Mollenhauers begreper *presentasjon* og *representasjon*. Som Mollenhauer (1996) sier; «Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkarlig.» (Mollenhauer, 1996, s. 22) Danserne *presenterer* seg, meddeler noe om seg selv i rollen som lærere for elevene i verkstedene. I tillegg gjør de et utvalg fra helheten av kulturstoff. De representerer en retning innen moderne dans som utgjør deler av den kulturen de *representerer*.

Ved siden av presentasjon av sin egen livsform blir det altså nå de voksnes oppgave å gjøre barna kjent med deler av samfunnskulturen og den historiske kultur som ligger utenfor barnas nærmeste erfaringsområde. De voksne må nå kjøre et utvalg fra helheten og gi det utvalgte en form, slik at barna og de unge kan bearbeide det. (Mollenhauer, 1996, s. 22)

Verkstedenes strukturelle elementer er med på å bestemme hvordan dansen skal *presenteres* for elevene. I tillegg tar de i bruk andre didaktiske grep når de skal forklare og synliggjøre eksempler for elevene. Det at de bruker bilder, metaforer og rytmisk betoning kan sies å være mer eller mindre bevisste strategier for å *presentere* for elevene den typen dans de

*representerer*. Det utvalgte gis en form som elevene kan bearbeide. En bevegelsessekvens dynamikk og retning forklares for elevene ved hjelp av metaforer og bilder som elevene kjenner fra andre sammenhenger. Slik bearbeides utvalget slik at *representasjonen* blir forståelig for elevene. Elevene lærer bevegelsessekvensen ved å knytte an til noe kjent og gjennom det oppdage/mestre de nye bevegelsene/dansen. Danserne støtter seg mot det semiotiske når de spiller på elevenes følelser ved å si ting som; *tenk deg at du får et slag i magen* og når bevegelser understøttes av ord som beskriver bevegelsens dynamikk, som *skarp, hard*. Ettersom improvisasjon og selvskaping er et verktøy som benyttes i den tradisjonen, legges det opp til at den «individuelle dimensjon ved subjektet» (Fauskevåg, 2013, s. 89) utvikles og gis betydning.

## 7.0 Sammenfattende drøfting

Fra Vygotskys teorier om estetisk virkning og fra Kristevas teorier har jeg forsøkt å vise hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende. Jeg har anvendt beskrivelsene som «briller» når jeg analyserte, tolket og drøftet datamaterialet og fra dette funnet flere eksempler som peker på estetisk erfaring ved at verkstedene tilrettelegger for kunstprosesser.

I intervjuet med Panta Rei Danseteater nevnes det at de ønsker å gi elevene «knagger», og da er det den erfaringen med dans de får i verkstedene, det å være i dans, å skape noe unikt, individuelt, som gir knaggene. Når elevene da senere ser dans som publikum, vil det ligge til rette for estetisk virkning, og elevene vil lettere finne fram til det stedet resonansen kommer fra. De vil ha bygget opp et resonans-senter i seg, et sted der estetisk virkning blir til estetisk erfaring. Kunstprosesser er menneskelige og allmenne, tilgjengelig for alle. Kristeva (1984) sier, at kunstens rolle er å virke på, og endre, den symbolske orden. Kunstens rolle er ikke å framsette ideologiske sannheter, men snarere å oppløse meningen og avsløre prosessen der mening dannes. «Practice, such as we have defined it, positing and dissolving meaning and the unity of the subject, therefore encompasses the ethical.» (Kristeva, 1984, s. 233) Selv om ikke alle er kunstnere, må alle gjennom kunstprosesser. Kunstprosesser forstås her som estetisk erfaring, som er en viktig del av alle læringsprosesser. Som sagt, skjer estetisk erfaring som en slags wow-effekt der utladningen utløser en liten, konstituerende forskjell. Alle mennesker har i kraft av denne forskjellen en mulighet for revolt, til å være en liten, men likevel betydelig forskjell i den store sammenhengen, men også i sitt eget liv. Forskjellen er av betydning for individet i kraft av den terapeutiske funksjonen kunstprosesser har, og for samfunnet virker forskjellen som kime til motmakt og motvirkning av stagnasjon. «Det dreier seg om en tro på og framheving av at kunstprosesser er nødvendig for objektivisering, subjektivisering og meningsdanning.» (Haaland, 2006, s. 114) Det sentrale er at det gis muligheter for kunstprosesser der erfaringene språkliggjøres, og i verkstedene språkliggjøres erfaringene i dansen. Med språkanalogien består dansen av både det semiotiske og det symbolske, og i dansen uttrykkes singulariteten ved det semiotiske. Det idiosynkratiske oppfattes i øyeblikket og er som et bånd mellom den som danser og den som ser på. I verkstedene legges det til rette for at deltakerne viser for hverandre hva de har laget, og i dette ligger det et element av kritikk. I prosessen å skape dans i par, er den samme mekanismen til stede. Deltakerne må gjøre seg forstått for hverandre, kroppslig, og prosessen å gjøre seg forstått huser kritikken.



I kapittel 6 går det fram at danseverkstedene er et eksempel på et undervisningsopplegg med en tydelig didaktikk og pedagogisk forankring. Som vist, følger verkstedene en fast struktur. Verkstedenes oppbygning skisseres i læremiddelpakken og bekreftes av Ekenes og Holden i intervjuet. Som Ekenes sier, er de inspirert av curriculum for estetiske fag (dans spesielt) fra England som i stor grad har vært preget av Goughs ideer og didaktiske planer. Disse igjen har røtter i tradisjonen etter Laban. Gough sier at de tre elementene, komponere, utøve og reflektere, bør være til stede i alle dansetimer og begrunner det med at det vil bidra til å utvikle bevisste dansere. Det er et poeng at elevene får mulighet til å utvikle sitt personlige uttrykk og bevegelsesrepertoar slik at de kan kommunisere «ideas, feelings and sensations more effectively.» (Gough, 1999, s. 27) Et sentralt og viktig moment i denne strukturen er at hvert element har en pedagogisk hensikt og siktemål og sammen danner de en syklisk og stadig gjentakende modell. Gough framhever at det er en fordel med forutsigbarhet, men samtidig at en ikke bør være for rigid. Å lære dans er en syklisk prosess, ikke lineær, sier hun. (Gough, 1999) Jeg vil hevde at denne modellen kan sammenliknes med Vygotskys estetiske erfaring og Kristevas teorier om subjektet i prosess. Vygotsky beskriver estetisk virkning som prosess, som en utviklings- og læringsprosess. Kristeva er opptatt av den evige prosessen der vi skaper oss selv, «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68). Prosessen er kontinuerlig og innebærer at subjektet hele tiden settes på prøve, som beskrevet i kapittel 3.3. Til sist, avtegner det seg en prosess fra Goughs prinsipper for undervisning i kreativ dans, compose, perform, appreciate. Prinsippene kan sees på som sekvenser i timen/verkstedet, men også som en prosess som foregår hele tida. Dans kan fra mine beskrivelser, ses på som en språkprosess der det å lære seg en dans blir som å lære seg et nytt språk. Man stilles i en situasjon der man skal uttrykke seg, men blir fratatt symbolsystemet man kjenner. Refleksjon er en prosess som foregår inni elevene hele tiden, og introspeksjonen er et forsøk på en beskrivelse av denne prosessen, en beskrivelse av «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68).

Det første elementet, komponere/ compose, innebærer at man bidrar med noe fra seg inn i en sammenheng, slik at det gjøres tilgjengelig for andre. Gough (1999) bruker også ordet «make» om dette elementet. For å skape noe, enten det er bevegelse eller et ord, er det et bidrag fra den som skaper, et personlig uttrykk i en sammenheng. Uttrykket er både personlig og justert til å passe inn på samme tid. Verkstedene til Panta Rei Danseteater har en veloverveid og godt planlagt didaktisk struktur, men det er det ingen satte regler for hvordan oppgaver skal løses eller hva slags bevegelser det skal være, elevene blir bedt om å være kreative og finne på helt selv. Det er likevel slik at danserne som leder verkstedene

representerer en viss tradisjon, og slik sett danser/beveger seg på en bestemt måte og i forhold til et sett regler. Danserne *representerer* en viss tradisjon og kultur, og *presenterer* i henhold til denne. Elevene i verkstedene fanger raskt opp hva slags bevegelser det er snakk om, og speiler danserne til en viss grad. I dansetradisjonen av moderne samtidsdans, som danserne i Panta Rei Danseteater representerer, er det personlige uttrykket vektlagt mer enn å etterstrebe en bestemt stil eller form. Det er altså et poeng at det som er særegent og personlig anerkjennes og gis rom, og elevene opplever nettopp dette i verkstedene. Herfra støttes argumentet om at verkstedene har en didaktikk som legger til rette for det «kontingente og usigbare» (Mollenhauer, 1996), det individuelle.

Autoritetsforholdet mellom danser og elever peker på subjektforståelsen Fauskevåg (2013) skisserer, der den voksne, som mer kunnskapsrik og moden, *presenterer* verden for barna og *representerer* det i samsvar med sin overbevisning. I verkstedene overtales ingen til å gjøre noe de ikke vil, og danseformen læres ikke ved å kopiere danserne. Ved å la elevene improvisere og leke rundt satte strukturerer, gis det rom for det individuelle bidrag og det særegne, usigbare, som hver elev representerer.

Det neste elementet, utøve/perform, handler om å vise for de andre. Som det framgår i kapittel 6, kan det oppleves som litt risikabelt ettersom bevegelsene og uttrykket er personlig. Samtidig er det desto større tilfredsstillelse når en skjønner at budskapet en formidler er mottatt. Gough fremhever at det er viktig at det legges slik til rette at denne delen, utøve, er støttende og konstruktivt rosende, men også grundig slik at den gir konstruktive innspill. (Gough, 1999) I Smak av dans-verkstedene opplevde elevene situasjonen der de skulle vise for de andre som ok. De sier i intervjuet etter Smak av dans; *Det var ikke så ille, det gikk greit*. Følelsen av tilfredsstillelse bekreftes av funn fra videoobservasjonen fra Smak av dans og fra introspeksjonen. Fra videoobservasjonen kan jeg se at elevene ser meget konsentrerte ut når de utfører sin sekvens, men umiddelbart etterpå, ser jeg at det konsentrerte ansiktet forandrer seg til et tilfreds smil. Parene som har danset sammen søker hverandres blikk for å bekrefte denne følelsen av glede over å ha levert noe som er både personlig og som de deler. Intervjuer og introspeksjonen bekrefter dette. Det kan hevdes at jeg overtolker funn fra videoobservasjonen, særlig i forhold til funn fra intervju med elev C som uttrykte seg relativt begrenset og avmålt. Jeg vil likevel påstå at de øvrige funnene er av betydning.

Reflektere/appreciate er det siste elementet. I situasjonen der elevene deler sine erfaringer med hverandre settes det ord på det som har skjedd. I verkstedene til Panta Rei er det elevene

som har vært publikum som deler og setter ord på det de har sett de andre elevene gjøre i sin dans. Der er forholdsvis begrenset hvor rikt elevene klarer å ordlegge seg i denne situasjonen, og jeg antar det er fordi det er deres første gang og at de er ukjente med «språket» som brukes og at de er usikre på hva de faktisk skal se etter og registrere. Denne antakelsen får jeg bekreftet i intervjuene, der jeg opplever at elevene i liten grad klarer å snakke utfyllende om hva de har opplevd, sett og erfart.

Undervisningsopplegget i verkstedene gjør det mulig å bidra med sin egen «stemme», med sin individualitet. Det improvisatoriske elementet gjør ikke bare individualitet mulig, det gjør krav på det. Deltakerne i verkstedene, inkludert meg selv, måtte fylle rommet mellom de satte strukturene og de satte bevegelsene. I intervjuene bekrefter deltakerne til en viss grad min observasjon av dette fenomenet. Fra introspeksjonen opplevde jeg det som å måtte gå gjennom en «krise».

Ifølge Fauskevåg (2013), er det nødvendig å utvikle mediet, språkets individuelle dimensjon, men også mediets rasjonelle funksjon. De satte strukturene, dansetrinn, teknikk i løftene osv. er eksempler på den rasjonelle dimensjonen, mens bevegelsene i mellomrommene og følelsesmessige uttrykket i gester og kroppsspråk er eksempler på den individuelle dimensjonen til mediet. Mollenhauer (1996) kaller denne dimensjonen det kontingente, det usigbare. Kristeva (1984) problematiserer relasjonen mellom det semiotiske og det symbolske, og selv om hennes teorier nyanserer og kompliserer bildet, kan man sammenlikne det semiotiske med Mollenhauers usigbare, det som rommer det individuelle. Ifølge Kristeva, er det avgjørende at vi kommer til uttrykk, at vi gjenkjenner oss selv i det symbolske. Vi finner vår semiotiske gjenlyd i det symbolske. Kristeva (2002a) fremhever behovet for revolt, og med revolt forstår hun den prosessen som jouissance kan iverksette. En jouissance som representerer mer enn den narsissistiske selvbekreftende følelsen. Når Kristeva snakker om revolt og den samfunnsmessige betydningen det kan ha, forklares jouissance som den prosessen som holder individets psykiske rom åpne og som samtidig stiller spørsmål ved det etablerte, den symbolske verden. Hun sier: «Through a narrative of free association and in the regenerative revolt against the old law (familial taboos, superego, ideals, oedipal or narcissistic limits, etc.) comes the singular autonomy of each, as well as a renewed link with the other.» (Kristeva, 2002a, s. 8)

Det innebærer risiko å improvisere og skape. Improvisasjon tar for gitt at det er et startpunkt og innebærer en skapende bevegelse der individet er motivert, rettet, ut i verden. Kristevas

begrep «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68) beskriver prosessen der subjektet skapes kontinuerlig. Følelsen av risiko som frambringes i improvisasjonen, gjenkjennes i Kristevas beskrivelse av hvordan subjektet i «the signifying process» også settes på prøve, on trial. Presentasjonen av dansen for publikum (de andre i klassen) peker også på dette. Man utøver, danser, framfører (kommunisere/snakke/skrive/framstille) – i samspill med andre. Man sender ut et budskap som man ønsker at andre skal fange. Man retter seg ut mot verden og vil ha svar. Dette fordrer et tillitsforhold, som er tuftet på kjærighet, sier Kristeva (mellom analysand og analytiker, eller som her; utøver og publikum). Det siste leddet som handler om å vise/ diskutere/ analysere, omhandler spørsmålene; Er jeg forstått? Er jeg godtatt? Er budskapet overbrakt? osv. Det har også å gjøre med bekreftelse eller avkreftelse, og krever en samtale for å oppklare; Hva sa du? Var det det du mente? Avstand og nærhet etableres simultant og man oppfatter det singulære, det idiosynkratiske, det som har semiotisk gjenlyd og som bare er deg. Samtidig åpnes det for bekreftelse og anerkjennelse for det singulære, fra en annen som har oppfattet deg.

## 8.0 Konklusjon

For å konkludere ønsker jeg å løfte funnene fra forskningsarbeidet og kommentere hvilke konsekvenser som følger av en poetisk vitenskapelig tilnærming til pedagogikken og av den revolterende undervisningsmodellen danseverkstedene kan sies å representere. Gjennom en beskrivelse av noen danseverksteders arbeid med å skape dans, av og for elever i skolen, har jeg belyst og drøftet hvilken betydning estetisk erfaring har for identitetsdannelsen, selvbevissthet og motivasjon/oppmerksomhet/rettethet. Danseverkstedets bidrag til pedagogikken har blitt belyst og framstår som en alternativ didaktikk der både læreren og eleven er på scenen. Riktignok i ulike roller, der det er læreren som «koreograferer», leder og rammer inn rommet.

Forskningen har ikke hatt til hensikt å komme med en vurdering av hvorvidt arbeidet til Panta Rei Danseteater overfor barn og unge er bra eller mindre bra i forhold til andre liknende tilbud, den er ment som et eksempel. Det finnes sikkert andre programmer/tilbud som er mer terapeutiske og nærmere opp til psykoterapi, og slik sett er nærmere Kristevas teorier. Jeg vil likevel hevde at elevene som deltar i verkstedene til Panta Rei Danseteater får muligheten til å være kreative. Som deltaker i verkstedene er du nødt til å skape noe, og som elevene selv sier i intervjuet, og som jeg har vært vitne til, deltar så godt som samtlige elever. Så kan man jo diskutere graden av kreativitet, nyskaping og ekthet i det som skapes, men den diskusjonen anser jeg som uvesentlig i denne sammenhengen. Det som er viktig og riktig er at noe nytt skapes av noen i en prosess og at denne prosessen også bidrar til meningsdannelse, identitetsdannelse og selvbevissthet, som «the signifying process» (Kristeva, 1984, s. 68). Og som Kristeva (2010) sier, er det vesentlig å anerkjenne det kreative som en del av kulturen og som noe som har anstrøk av det som var i oss før vi ble språkbrukere.

Verkstedenes struktur synliggjøres gjennom en beskrivelse av danseverkstedet som didaktisk modell, hva de gjør og virkningen på elevene. Mange av elementene som trekkes fram som sentrale i verkstedene er bestemt av faget og emnet som i dette tilfellet er dans. Løftet er eksempel på et slik element. Man løfter jo ikke folk i all undervisning. Likevel vil jeg foreslå at måten danserne behandler faget og emnet sitt på, og måten det presenteres for elevene, har overføringsverdi til andre fag og emner. For å utlede allmenne pedagogiske prinsipper fra forløpet, som i dette tilfellet er dans, kan et begrep som læreplankode, «läroplanskod» (Lundgren, 1979, s. 232), benyttes for å plassere funn i forhold til didaktikk og pedagogikk. Analysen avdekker for det første, hvordan verkstedene er utformet i forhold til mål. Den viser også relasjonen mellom lærere og lærere, det vil si mellom lederne for danseverkstedet,

Ekenes og Holden, og danserne som leder verkstedene, og den viser forholdet mellom dansere (lærere) og elever i verkstedet, samt relasjonen og samhandlingen mellom elev og elev.

Læreplankoden preges av, og representerer det som er den dominerende undervisningsmetoden som er i bruk, enten det er forelesning, instruksjon, samarbeid el. Verkstedenes læreplankode defineres av at det legges vekt på samarbeid, improvisasjon og deltakelse, dessuten er det stor grad av respekt mellom danserne (lærerne) og elevene, og vice versa. I verkstedene følger ikke målene en taksonomi, i stedet utvikles målene sammen med elevene underveis og fra det de lærer. Man kan si at undervisningsopplegget er en iscenesettelse, en koreografi som fordrer en scene hvor undervisningen kan framstilles som et dansestykke på scenen. En iscenesettelse som foregår på en scene der både lærer og elever er aktører. I så måte kan det sammenliknes med Bakhtins begrep om det karnevaleske. Kristeva referer til Bakhtin når hun skriver, «The scene of the carnival, where there is no stage, no «theater», is thus both stage and life, game and dream, discourse and spectacle» (Kristeva, 1980, s. 79) På «scenen» hvor karnevalet utspiller seg, opphører språkets lineære struktur og det poetiske får uttrykke seg.

Planleggingen av undervisningen har mer å gjøre med iscenesettelse av undervisningsmålene, der det appelleres til medfortelling og ansføres wow-effekt, enn vektlegging av reproduksjon av kunnskap. Hva som plukkes ut av stoff, kulturstoffet, *representasjonen*, er lærerens ansvar, men også elevenes *representasjon* må vektlegges og verdsettes i en slik modell. Som Foros og Vetlesen sier;

I enhver oppdragelses- eller dannelsesprosess står to parter overfor hverandre, og begge søker mening: ikke bare den som oppdragelse eller dannelse retter seg mot som adressat, dvs. en annen som framfor alt er et med-subjekt (Skjervheim), men også den som «forvalter» slike prosesser. (Foros & Vetlesen, 2012, s. 251)

I verkstedene til *Panta Rei* er *representasjonen* både av elever og dansere, i felleskap. I tillegg til den individuelle verdien en slik pedagogikk fremmer, er den samfunnsetiske verdien av like stor betydning. Følgende sitat peker mot dette: «I enhver pedagogisk prosess verdig navnet «pedagogisk» må den som skal lære delta med et aktivt engasjement – en selvbevarende streben – som bringer en dialogisk og problemformulerende bevegelse av kritisk oppmerksomhet inn i verden.» (Haaland, 2011a, s. 8) Ifølge Kristeva (1984), er kunstens etiske funksjon å pulverisere og musikaliserer den symbolske orden/ kulturen/ språket. Det vil si at kunstens oppgave er å forhindre at den symbolske orden/kulturen/språket

stivner i etablerte former, og tvert om bidra til utfordrende, dynamisk og levende kulturell reproduksjon. I tråd med dette, blir skolens oppgave som kultur-reproduserende institusjon å sørge for *representasjon* hvor elevene kommer til uttrykk, ivaretar mangfoldet og seg selv. Med iscenesettelse som didaktisk begrep, vil målene framstå i en undervisning som tvinger elevene til å uttrykke seg. Dette åpner for estetiske vurderinger hvor læreren må ha kunnskap om hvordan vekke følelser og skape wow-effekter, og i kraft av sin naturlige autoritet, bidra til at erkjennelsen av hvordan estetisk virkning må forstås som en viktig del av sannheten. Pedagogene må innse at *representasjon* innebærer pulverisering og musikalisering av det kulturstoffet som reproduseres samtidig som elevene lærer det *representerte* samtidig som elevene lærer det. Anerkjennelsen av dette som en viktig etisk funksjon gjør iscenesettelse av undervisning til et bedre didaktisk begrep enn tilretteleggelse av undervisning.

Kunnskapens etiske funksjon er å pulverisere og musikalisere den symbolske orden. Pulveriseringsmekanismer er viktig slik at individet kommer til uttrykk og motvirker at det symbolske stivner. Den menneskelige faktoren må få virke. Den menneskelige faktoren er wow-faktoren, og denne skaper liv. Elevene får opplæring, men alle, både lærer og elev, er på scenen som i et karneval. Undervisningen skal utvikle elever som kan utvikle seg til å uttrykke seg. Hvis en setter det karnevaleske som ramme for en didaktisk tenkemåte rundt læringssituasjoner, innebærer det at det poetiske (det ubevisste, det semiotiske, det idiosynkratiske) får gehør og dermed vil risikoen for det overraskende og uventede ikke fryktes, men anerkjennes og holdes av. Iscenesettelsen skjer ikke i rampelyset, men på scenen slik som Bakhtins karnevaleske struktur beskrives av Kristeva;

It is a spectacle, but without a stage; a game, but also a daily undertaking; a signifier, but also a signified. A carnival participant is both actor and spectator; he loses his sense of individuality, passes through a zero point of carnevalesque activity and splits into a subject of the spectacle and an object of the game. (Kristeva, 1980, s. 78)

Begrepet iscenesettelse blir viktigere for vurdering av undervisningsoppleggets kvalitet enn en rasjonell begrunnelse for at det tilrettelagte undervisningsopplegget leder til målet. Det er ikke bare å knipse og si iscenesettelse, så endrer hele den etablerte pedagogiske oppfatningen seg. Det er likevel et poeng å diskutere begrepet som illustrerer hva det er snakk om og som representerer en vel så viktig og god måte å lære på. Iscenesettelse fanger den etiske dimensjonen, det som også er viktig for samfunnet, fordi den gjennom elevens medvirkning og engasjement bidrar til at elevene får kritisk holdning og mot til å utfordre den satte

kulturen, språket, den symbolske orden. Elevene får være som løvetannbarn som slår rot og blomstrer der betongen slår sprekker. Som nytt liv i kulturelle byggverks kompakte murer slår elevene rot i hver minste lille forvitnings- og setningsskade. Den sarteste plante på de mest utsatte steder blir til sprengkraft, en mer rystende gjenlyd enn den som kom fra trompetene ved Jerikos murer.



## Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bale, K. (1997). *Om melankoli*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Chappell, K. (2006). *Creativity within late primary age dance education: unlocking expert specialist dance teachers' conceptions and approaches*. PhD, Graduate School of Laban, London.
- Den norske opera og ballett. (2014). *Mesteraften med Jiri Kylian*. Oslo: Nasjonalballetten.
- Eagleton, T. (1989). The Ideology of the Aesthetic. I P. Hernadi (Red.), *The Rhetoric of interpretation and the interpretation of rhetoric* (s. 75-86). Durham: Duke University Press.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Vol. 15). Oslo: Universitetsforl.
- Fauskevåg, O. (2013). Grunnproblem i Skjervheims pedagogiske filosofi. I J. E. r. Steinnes & S. r. Dobson (Red.), *Pedagogikk under livets tre* (s. 77-90). Oslo: Akademika forlag.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freeman, M. (2011). Toward Poetic Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 389-396. doi: 10.1007/s12124-011-9171-x
- Freud, S. (2013). *Totem og tabu: noen overensstemmelser mellom villes og nevrotikerses sjel liv*. Oslo: Vidarforl.
- Frostad, T. (1996). *Dans: grunnbok i dans*. Vollen: Tell.
- Gough, M. (1999). *Knowing dance: a guide for creative teaching*. London: Dance Books.
- Gundem, B. B. (2010). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01), 1-15.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Haaland, Ø. (2006). *Melankoliens pedagogikk: en fortelling om kjærlighet og kunst*. [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Haaland, Ø. (2009a). Pedagogikk, postmodernitet og transformasjon. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill* (s. 79-96). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Haaland, Ø. (2009b). *Utskrift: frihet revolt og dannelse*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Haaland, Ø. (2011a). Pedagogikkens pentagon: mysteriet som vi aldri kan forstå, kan vår forstand aldri være foruten. I S. Dobson, Ø. H. Haaland & G. H. Haugsbakk (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 17-35). Vallset: Oplandske bokforlag
- Haaland, Ø. (2011b). Å se og bli sett er dannelsens blinde flekk. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 177-192). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Haaland, Ø., Dobson, S., & Haugsbakk, G. (Red.). (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Hagen, R., & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon - Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489.
- Hall, J. M. (2012). Choreographing the borderline: Dancing with Kristeva. *Philosophy Today*, 56(1), 49-58.
- Halvorsen, E. M. (2003). *Estetisk erfaring: en fenomenologisk tilnærming i Roman Ingardens perspektiv*. Vol. nr 6/2003.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Höhr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill: postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65-77). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Illeris, K. (1976). *Problemorientering og deltakerstyring*. Viborg: Munksgaard.
- Karterud, S., & Monsen, J. T. (1997). *Selvpsykologi: utviklingen etter Kohut*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kaschock, K. (2013). *Moving through the unsayable: applying Julia Kristeva's semiotic and abject to choreographic analysis*. PhD, Temple University.
- Keinänen, M. (2010). Hvorfor danse?: om dans som menneskelig aktivitet. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 143-154). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Keltner, S. K. (2011). *Kristeva: thresholds*. Cambridge: Polity Press.
- Kirke undervisnings-og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kolb, A. (2009). *Performing femininity: dance and literature in German modernism* (Vol. vol. 12). Oxford: Peter Lang.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.

- Kristeva, J. (1987). *Tales of love*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1994). *Svart sol: depresjon og melankoli* (Vol. 3). Oslo: Pax.
- Kristeva, J. (2000). *The sense and non-sense of revolt* (Vol. 1). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2002a). *Intimate revolt* (Vol. 2). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2002b). Melankoli og kunstnerisk skaperkraft. *Feministisk litteraturteori*, 200-214.
- Kristeva, J. (2004). From The subject in process. *Antonin Artaud*, 116-124.
- Kristeva, J. (2005). *Motherhood today*. Paper presentert på the Colloque Gypsy V, Paris.
- Kristeva, J. (2010). The impudence of uttering: mother tongue. *Psychoanalytic review*, 97(4), 679-694.  
doi: 10.1521/prev.2010.97.4.679
- Kristeva, J. (2013). Stockholm: Going Beyond the Human through Dance. *Journal of French and Francophone Philosophy*, XXI(1), 1-12. doi: 10.5195/jffp.2013.571
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lechte, J. (2004). *Julia Kristeva: live theory*. London: Continuum.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2), 245-251. doi: 10.1080/10400419.2003.9651416
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Borås: Liber Förlag.
- McCaw, D. (Red.). (2011). *The Laban sourcebook*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mollerin, K. S. (2011). Ordet i hjørnet. *Agora*, 29(02-03), 139-161.
- Murdoch, I., & Conradi, P. J. (1998). *Existentialists and mystics: writings on philosophy and literature*. New York: Allen Lane/The Penguin Press.
- Myklestad, S. (2011). Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I S. Dobson, Ø. Haaland & G. Haugsbakk (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 37-51). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nortvedt, F. (2008). The phenomenological research on embodiment; some empirical and philosophical considerations/Kroppsfenomenologisk forskning--i grenselandet mellom empiri og filosofi.(Short papers). *Nursing Science & Research in the Nordic Countries*, 28(3), 53.
- Oettingen, A. v. (2004). Jean-Jacques Rousseau: den moderne paradoksale oppdragelse. *Pedagogikkens mange ansikter*, 114-124.
- Panta Rei Danseteater. (2010). *Panta rei danseteater: læremiddelpakke : wefiction & private rite*.
- Panta Rei Danseteater. (u.å., 29.09.14). *Panta Rei Danseteater*. Hentet fra <http://www.pantareidanseteater.com/>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Press, C. M. (2002). *The dancing self: creativity, modern dance, self psychology and transformative education*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Rustad, H. (2010). Improvisasjonsdans: kreativ nyskapning eller gjenbruk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 121-142). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ruud, M. (14.03.2014). *Estetiske fag må prioriteres*. Hentet fra <http://utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Kultur/-Estetiske-fag-ma-prioriteres/>
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. *Pedagogisk filosofi* (Oslo: Ad Notam Gyldendal).
- Steinman, L. (1986). *The knowing body: elements of contemporary performance & dance*. Boston Mass: Shambhala.
- Steinsholt, K. (2004). John Locke: oppdragelse som fars store prosjekt. *Pedagogikkens mange ansikter*, 98-113.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Store norske leksikon. (29.01.2013). *Introspeksjon*. Hentet fra <https://snl.no/introspeksjon>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (09.10.2014). *Nasjonal satsing på Vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Vetlesen, A. J., & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vygotskij, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., Carton, A. S., & Bruner, J. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1). New York: Plenum Press.
- Wilson, T. D., & Dunn, E. W. (2004). Self-knowledge: its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, 493. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141954



## Vedlegg 1: Analyse skjema med kategorier, fra Smak av dans

### Time 1. Smak av dans – ...02.14

Skjemaet er en registrering av hva som skjer og følger timen kronologisk.

Verkstedet er strukturert etter samme mal som «smak av dans» og følger strukturen Panta Rei skisserer i læremiddelpakken.

Elev A og B deltar på verkstedet.

Instruksjon, oppgave	Hva skjer, hva sies	Respons elever, hva ser jeg	Hva tolker jeg det som?/ Kommentar
Før start	<p>Eleven kommer inn i gymsalen.</p> <p>Elevene blir bedt om å sette seg i ring.</p> <p>Ønskes velkommen, presentasjon. Danserne sier hvor de kommer fra og hva de gjør.</p> <p>Verkstedet skal vare i 45 min.</p> <p>Litt om hva som skal skje. Elevene skal få en smakebit av hvordan Panta Rei jobber med dans. De skal lære en del bevegelser.</p> <p>Det gis beskjed om at de som ønsker det kan melde seg på til heldagsverkstedet.</p> <p>Danserne sier så at de vil kaste på dem en del bevegelser og oppgaver. Elevene oppfordres til å henge seg på.</p>	<p>En del prat blant elevene.</p> <p>Noen drar i genseren sin. Noen heiser på seg buksa. Har på vanlige klær.</p> <p>Står langs veggen.</p> <p>Ser på hverandre.</p> <p>Setter seg i ring på gulvet.</p> <p>Følger med på det som blir sagt.</p>	<p>Elevene ser litt usikre ut. Lurer på hva de har i vente?</p>
1. Oppvarming	<p>Alle står i ring.</p> <p>Danser leder bevegelsene.</p> <p>Temposkifter.</p> <p>Større og større bevegelser.</p> <p>Går tettere sammen, mot hverandre i ring.</p> <p>Rulle hender</p> <p>Armer i sirkler motsatt vei.</p> <p>Rulle knær</p>	<p>Elevene følger bevegelsene greit.</p> <p>En del prat.</p> <p>Ser på hverandre og smiler.</p> <p>Mange retter på klær og hår.</p> <p>Mange elever smiler og ler når tempoet øker og bevegelsene blir større.</p> <p>Latter og smil. Lydnivå øker</p> <p>Elevene kommer tett inntil hverandre. Ler litt.</p> <p>A ser på naboen og smiler. Når tempo øker smiler A igjen.</p> <p>A ser konsentrert ut til å begynne med. strever litt med å få det til, men er nøye og konsentrert.</p> <p>A ser på de andre og ler. De ler tilbake.</p> <p>Som over.</p> <p>A ser ut til å konsentrere seg om det hun skal gjøre.</p>	<p>Ser konsentrerte ut.</p> <p>Først litt usikkerhet når det er skifter i bevegelser og i tempo.</p> <p>Ser glade ut når de mestrer det.</p> <p>Skjer noe når de kommer tettere sammen med kroppene.</p> <p>Elevene ser usikre ut og sjekker med hverandre hvordan de skal respondere på det som skjer. Det ser ut som de er litt plaget av løst hår og klær som flytter på seg når de beveger seg.</p> <p>Gjentar seg hver gang det er ny bevegelse eller tempoøking. A ser på sidepersonen og smiler.</p>

	Rulle hofter  Opp og ned		
2. Lære dansesekvens	<p>Danser står foran gruppa og lærer bort trinn for trinn. Gruppa står med front mot danser. Alle ser samme vei.</p> <p>«Armer inn i magen»</p> <p>«Vindmølle»</p> <p>«Gå under noe»</p> <p>Repetere hele dansen tre ganger med musikk.</p> <p>Rytme og dynamikk i dansen betegnes ikke med tellinger (1-8), men retninger og bevegelser betones ulikt og har ulik lengde og får slik fram rytmen og dynamikk.</p> <p>Bevegelser beskrives som skarpe f.eks.</p>	<p>A og B står ved siden av hverandre.</p> <p>Det lages lyd som for å beskrive et slag i magen.</p> <p>A ser på B og sjekker hennes respons. De smiler til hverandre.</p> <p>A og B forstår hva de skal gjøre. Man kan se at de forstår bildet «vindmølle» og gjør bevegelsene slik danseren gjør dem.</p> <p>A og B oppfatter bildet og gjør bevegelsene. Smiler til hverandre etterpå.</p> <p>A og B ser konsentrerte ut mens de danser, men smiler til hverandre med en gang de er ferdige. A har fått med seg alle detaljer, hun ser konsentrert ut når hun utfører dansen. Hun ser lettet og glad ut rett etterpå, som om hun liker det hun har gjort.</p>	
3. Gå sammen i par	<p>I det de får beskjed om at de skal lage bevegelser.</p> <p>De skal lage små danser i parene som er inspirert av kampsport og actionfilm.</p> <p>Danserne demonstrerer et eksempel. Stor bevegelser og mye kraft. Noe skal være likt, noe ulikt, være på forskjellige nivåer, en oppe en nede.</p> <p>Parene får beskjed om at de bestemmer selv hva de vil gjøre.</p> <p>Tidsramme 3 min.</p>	<p>A og B danner et par.</p> <p>A og B ser på hverandre, småfniser litt. B gløder i blikket.</p> <p>B ser på A i det de oppfatter oppgaven. Ser på A og smiler. B smiler tilbake.</p> <p>Noen synes nok det høres ut som lite tid.</p> <p>A og B går raskt i gang.</p> <p>A og B snakker sammen.</p> <p>B har forslag.</p> <p>Øynene viser at hun er motivert.</p> <p>B snakker mens hun viser med hjelp av A og seg selv hva hun mener.</p> <p>A ønsker B ned på gulvet på alle fire. Må vise B hvordan hun mener det skal være. Tar tak i skulderen til A og presser henne ned mot</p>	<p>De bruker tipsene de fikk fra danserne og følger oppgaven. Kampsport og actionfilm er noe de har referanser til og ser for seg i hodet. De ser for seg hvordan det kan se ut.</p> <p>A og B er ikke opptatt av retninger eller tellinger, men de finner bevegelser som er på ulike nivåer, og som har samme dynamikk som om det hadde vært kampsport.</p>

		<p>gulvet. Så viser B hvordan A skal stå på alle fire.</p> <p>Utveksler ideer muntlig, og med kroppene sine, både sin egen og den andres.</p> <p>B er den som leder an i samarbeidet, men A har også innspill og forslag.</p>	
<p>4. Lære løft. «Opp-ned-løftet»</p>	<p>Dansere demonstrerer og forklarer detaljer.</p> <p>Elevene skal prøve sammen i parene.</p> <p>Danserne må roe ned gruppa og ta det trinn for trinn.</p> <p>Presisere igjen at det er viktig å gjøre det riktig.</p>	<p>Løftet ser imponerende ut.</p> <p>I det elevene reiser seg, stiger støynivået mye.</p> <p>Elevene er med på felles gjennomgang.</p> <p>I det de løfter fylles rommet av masse lyd.</p> <p>A løfter B. Det går fint. De ser fornøyde ut når de har fått det til. Klapper hverandre på skulderen. Prøver igjen flere ganger. Viser fram til et annet par.</p>	
<p>5. Sette løftet inn i posisjonene/ egen dans</p>	<p>Tid 2 min</p>	<p>A og B snakker sammen og finner ut hvor de vil ha løftet. Øver flere ganger.</p>	
<p>6. Uformell visning i grupper.</p>	<p>Rommet deles inn. En scenedel.</p> <p>Dansere gir instruksjoner om at de skal starte når musikken begynner og holde sluttposisjon til alle er ferdige.</p> <p>Det blir også sagt hva som kreves av publikum, være stille, klappe</p>	<p>A og B i gruppe 2. Smiler spontant når de kan slippe frysposisjonen. De ser på hverandre.</p>	<p>Visningen gjør at det blir litt mer høytidelig stemning. A og B er litt nervøse før visning.</p> <p>Å se parene danse samtidig er fint. Elevene blir oppmerksomme på det som er felles, men kanskje til ulik tid, som løftet. Det er skapt en mulighet for medfortelling. Ved å se parene danse samtidig blir det noe mer enn enkelte actionbevegelser.</p>



## Time 2. Smak av dans – ....02.14

Skjemaet er en registrering av hva som skjer og følger timen kronologisk.

Verkstedet er strukturert etter samme mal som «smak av dans» og følger strukturen *Panta Rei* skisserer i læremiddelpakken.

Elev C deltar på verkstedet

Instruksjon, oppgave	Hva skjer, hva sies	Respons elever, hva ser jeg	Hva tolker jeg det som?
	Ønskes velkommen, presentasjon Litt om hva som skal skje	En del prat. Noen drar i genseren sin. Står langs veggen. Ser på hverandre.	Gruppen ser litt usikre ut.
1. Oppvarming	Alle står i ring. Danser leder bevegelsene. Temposkifter. Større og større bevegelser. Hofterull Riste mage Går tettere sammen, mot hverandre i ring.	Elevene følger bevegelsene greit. Umiddelbar respons på dobling av tempo. Smiler når tempo øker. Følger bevegelsene greit. Ser på hverandre. Latter. Latter Smil, latter	Ser konsentrerte ut. Først litt usikkerhet når det er skifter i bevegelser og i tempo. Ser glade ut når de mestrer det. Ser ut som de først er litt usikre. Kanskje de lurte på hva de andre elevene synes. Ser ut som de sjekker med medelevene om de gjør det riktig. Skjer noe når de kommer tettere sammen med kroppene.
2. Lære koreografi	Lære kort sekvens av ferdig koreografert materiale. Øves med musikk		
3. Lage bevegelsessekvens i par	Skal inspireres av kampsport og actionfilm.  Viser eksempel Jobbe sammen i par	Mange responderer på kampsport og actionfilm. Ser ut som guttene har referansene.  Elevenes første inntrykk av hva det er for slags dans det er snakk om.	Ser ut som guttene har referansene i orden.
4. Lære løft. Putte minst to løft inn i egen sekvens.	Flere løft demonstreres nøye og det forklares grundig. Ett og ett av gangen. Elevene prøver på løftene. Velge minst to løft som de putter inn i egen sekvens.	Følger nøye med på instruksjonene. Ingen sier noe. Elevene går raskt i gang med løftene.	Viser stor tilfredsstillelse når de får til. Lager «klapperegler» som demonstrerer at de er fornøyd med seg selv.
5. Element fra koreografien skal puttes inn i elevenes egen sekvens		Starter problemløsning med en gang. Finner en løsning med en gang.  Teller til åtte. Ser på andre par. Smiler	Ser ut som de trives. Utnytter tida godt. Øver masse. Noen ser på.
6. Lage start og sluttposisjon.	Demonstrasjon fra dansere. Må være en posisjon de kan holde i minst 10 sekunder.		
7. Vise produkt for de andre	Uformell visning i grupper. Elevene blir minnet på hva som er viktig som publikum.	Stor jubel fra de som er publikum. Større innlevelse nå enn da de øvde i stad. Alle har noe å bidra med.	Ser ut som de bruker lekne sider av seg selv. Guttene ser ut som de synes det er gøy å leke.

## Time 4. Smak av dans - ...02.14

Skjemaet er en registrering av hva som skjer og følger timen kronologisk.

Verkstedet er strukturert etter samme mal som «smak av dans» og følger strukturen Panta Rei skisserer i læremiddelpakken.

Dansere T og S leder verkstedet. Elev D deltar på verkstedet.

Instruksjon, oppgave	Hva skjer, hva sies	Respons elever, hva ser jeg	Hva tolker jeg det som?/ Kommentar
	Ønskes velkommen, presentasjon Litt om hva som skal skje	En del prat blant elevene. Noen drar i genseren sin. Står langs veggen. Ser på hverandre.	Grappa ser litt usikre ut
1. Oppvarming	Alle står i ring. Danser leder bevegelsene. Temposkifter. Større og større bevegelser.  Hofterull Riste mage Går tettere sammen, mot hverandre i ring.	Elevene følger bevegelsene greit. Umiddelbar respons på dobling av tempo. Smiler når tempo øker.  Følger bevegelsene greit. Ser på hverandre. Latter  Latter og smil. Smil, latter	Ser konsentrerte ut. Først litt usikkerhet når det er skifter i bevegelser og i tempo. Ser glade ut når de mestrer det.  Ser ut som de er litt usikre. Kanskje de lurte på hva de andre elevene syns. Ser ut som de sjekker med medelevene om de gjør det riktig. Skjer noe når de kommer tettere sammen med kroppene.
2. Lære koreografi	Lære kort sekvens av ferdig koreografert materiale. Øves med musikk.		
3. Lage bevegelsessekvens i par	Skal inspireres av kampsport og actionfilm.  Viser eksempel Jobbe sammen i par	Mange responderer på kampsport og actionfilm. Ser ut som guttene har referansene. Elevenes første inntrykk av hva det er for slags dans det er snakk om.	Ser ut som guttene har referansene i orden.
4. Lære løft. Putte minst to løft inn i egen sekvens. «Opp-ned-løftet»	Flere løft demonstreres nøye og det forklares grundig. Ett og ett løft av gangen. Elevene prøver på løftene. Velge minst to løft som de skal putte inn i egen sekvens.	D følger nøye med på instruksjonene. Ingen sier noe. Elevene går raskt i gang med løftene. I det de løfter fylles rommet av masse lyd.	Viser stor tilfredsstillelse når de får det til. Lager «klapperegler» som viser at det er fornøyd med seg selv.
5. Element fra koreografien skal puttes inn i elevenes egen sekvens.		Starter problemløsning med en gang. Finner en løsning med en gang.  Teller til åtte. Ser på andre par. Smiler.	Ser ut som de trives. Utnytter tida godt. Øver masse. Noen ser på.
6. Lage start og sluttposisjon.	Danserne demonstrerer. Må være en posisjon de kan holde i minst 10 sekunder.		
7. Vise produkt for de andre	Uformell visning i grupper. Elevene blir minnet på hva som er viktig som publikum.	Stor jubel fra de som er publikum. Større innlevelse nå enn da de øvde i stad. Alle har noe å bidra med.	Ser ut som de bruker lekne sider av seg selv. Guttene ser ut som de synes det er gøy å leke.

### Time 3. Smak av dans – ...02.14 Uten bruk av video

Skjemaet er en registrering av hva som skjer og følger timen kronologisk.

Verkstedet er strukturert etter samme mal som «smak av dans» og følger strukturen Panta Rei skisserer i læremiddelpakken.

Instruksjon, oppgave	Hva skjer, hva sies	Respons elever, hva ser jeg	Hva tolker jeg det som?
	Ønskes velkommen, presentasjon Litt om hva som skal skje	En del prat. Noen drar i genseren sin. Står langs veggen. Ser på hverandre.	Gruppen ser litt usikre ut.
1. Oppvarming	Skulderrulle fram/tilbake Rulle knær Rulle hofter  Mer utfordrende bevegelser  Arm ut, opp, ned	Mye latter enkelte steder Smiler og ser på hverandre Smil, latter, fnising, ser på hverandre  Latter. Ingen rettes på. Alt er «rett» Smiler. Følger godt med. Latter	Noen er litt forvirret på retninger. Ser på de andre og sjekker før de tør å prøve. Ser ut som de ikke vil gjøre feil.
2. Lære koreografi	Klargjøring: speile bevegelsene. Sjekker at elevene speiler.  Bevegelsessekvenser gis rytmisk betoning som, «ut-kryss over- snustå», «foran-bak». Ulik lengde på ordene understreker tempo og rytme.  Danser understreker at bevegelsene skal gjøres så store som mulig.	Noen er litt usikre på retninger først. Hjelper med denne klargjøringen.  Elevene oppfatter rytmen og bevegelsene ved å se hva de skal gjøre og kjenne rytmen fra ordene som sies.  Ser at elevene prøve på det.  Lager så store bevegelser de klarer.	Ser konsentrerte ut.    Ser konsentrerte ut.  Ser at de konsentrerer seg veldig fordi de må gjøre bevegelsene store og samtidig huske trinnene.
3. Lage bevegelsessekvens i par	Gå sammen to og to.  Inspireres av kampsport og actionfilm.  Demonstrasjon av eksempel	Dette ser ut til å løse seg helt greit.  Et par klapper og hopper begeistret.  Alle forstår oppgaven. Noen snakker mye. Noen improviserer mye. Bruker kroppen til å vise med bevegelser hva de mener.  Illustrerer ideene sine. Ingen rettes på, men flere får hjelp hvis de ber om det. Mange gode ideer. Ser ut som guttene har mange referanser.	Ser ut som danserne tar utgangspunkt i bevegelsene elevene har laget og utvikler det videre. De foreslår ikke noe annet. Det ligger en aksept i det. Det elevene lager er riktig og bra.
4. Lære løft.	«Opp-ned-løftet»  Danserne viser med kroppen.  Snakker og viser med kroppen hvordan man skal holde.	Lyden kommer med en gang de prøve å løfte hverandre.  Nervøse gledeshyl. Noe usikkerhet.	Ser veldig tilfredse ut når de får det til. Mestringsopplevelse.  Må samarbeide for å få det til. Felles opplevelse av mestring.

	<p>Elevene skal bli enige om hvem som løfter og hvem som løftes.</p> <p>Sette løftet inn i egen sekvens.</p> <p>Musikk</p>	<p>Latter.</p> <p>De fleste kommer raskt i gang og finner ut hvor de vil ha løftet.</p> <p>Ingen presses til å gjøre noe de ikke vil.</p>	<p>Noen elever er «tryggere» i uttrykket. Flere blide fjes. Gir uttrykk for at de liker seg.</p> <p>Ivrige etter å løse ny oppgave.</p>
5. Element fra koreografien skal puttes inn i elevenes egen sekvens	<p>Flette inn bevegelse fra dansen de lærte til å begynne med.</p>	<p>De som husker dansen godt, repeterer og viser for dem som er usikre. Dette gjør de uoppfordret.</p>	
6. Lage start og sluttposisjon.	<p>Finne frysposisjoner som kan holdes i 10 sekunder.</p> <p>Repetere/øve dansen noen ganger.</p>		
7. Vise produkt for de andre	<p>Klassen deles i grupper på flere par som skal vise dansen sin for de andre.</p> <p>Hvert par får en plass på gulvet.</p>	<p>Noen er litt usikre og sier at de ikke har så mye</p> <p>Alle vil stå bakerst.</p> <p>Parene får anvist sin plass.</p> <p>Alle må vise det de har.</p>	<p>Det at de får en scene og plassering på den scenen, foran et publikum, gjør at det ser ut som de opplever at det er litt viktig og at det de har laget har verdi.</p>



## Vedlegg 2: Analyseeskjema med kategorier, fra heldagsverksted

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02169	Lage sekvens i par. Lage fem bevegelsesmomenter inspirert av "hinderløype"					
00:01		A og B prater sammen, diskuterer hvordan de skal løse oppgaven. Begge snakker samtidig som de viser med kroppen. B stiller spørsmål til A for å sjekke at hun forstår.	B har forslag og støtter det hun sier med håndbevegelse som illustrerer at den ene skal over den andre.			
00:14			A svarer og viser hva hun har tenkt, hun viser med en liten håndbevegelse: strekker armen foran seg og beveger den i en halvsirkel, vannrett, i hodehøyde, hva den ene skal gjøre, hun viser med kroppen, dukker, hvordan responsen til den andre blir.			
00:28		A og B prater sammen mens de gjør bevegelsene. B foreslår å gjøre "det tilbake også".	A utvider bevegelsen. To armer denne gangen. B dukker slik A viste i stad. "gjøre det tilbake også" gjør de med en gang, -følger naturlig av den første bevegelsen.			
00:38		B sier: "Kan du snurre rundt sånn?"	B viser hvordan hun mener A skal snurre rundt med hendene strake ut foran seg, som om hun kutter lufta. Viser mens hun snakker.			De løser alle oppgavene med en kombinasjon av å snakke og vise med kroppen.
00:40	A forsøker B sitt forslag, men det går ikke helt som B har tenkt.		A forsøker det B har foreslått. Snurrer rundt med armene fram, B forsøker å dukke, men avbryter ved å ta tak i armene til A. B viser A hvordan hun må bevege armene.	Grimaser i ansiktet til B når det ikke blir slik hun hadde tenkt.		Når B viser A hvordan hun mener bevegelsen til A må være, handler det om å endre rytmen. A sin sveip med armene må vare lenger slik at B rekker å dukke, reise seg og dukke igjen.

00:50	Nytt forsøk		Nytt forsøk på det samme. Bare bevegelser. Ingen ord.		Stopper opp og ser på hverandre etter første moment. Anerkjennelse i blikket	Det hadde med timing og rytme og gjøre, at de ikke fikk det til i stad. Nå er de enige om dette og da funker det.
01:00		Kort samtale. Enige om at det de har så langt fungerer. A har forslag til neste bevegelse. A sier til B at B kan hoppe over henne når hun sitter på huk, sier dette mens hun viser.	A fortsetter bevegelsen fra der den forrige slutter. Viser hvordan hun kan sette seg på huk.			Demonstrasjon av bevegelse mens det snakkes.
01:09	Prøver ut neste bevegelse	B sier det samme som hun viser.	B leder A med hendene, hvordan A skal stå framoverbøyd og i hvilken retning. B går tilbake og retter litt på A før hun prøver bevegelsen.			Det er akkurat som ord etterfølges av bevegelser for å fullføre setningen, på en måte. Det ser ut som det er vanskelig å forklare bare med ord, eller at det er uhensiktsmessig og unaturlig å bare bruke ord når en jobber med bevegelse. Det ser også ut som det er vanskelig å forklare retninger i rommet, høyde og nivå på bevegelser, dynamikk, uten å vise hva man mener med kroppen.
01:16		A spør B rett etter hoppet: "Skal vi gjøre det?"	B hopper bukk over A		Ser på hverandre rett etter hoppet. Ser blide ut, fornøyde.	
01:22	Finne overgang til nytt moment.	B har forslag til hva de kan gjøre videre. Forklarer for A mens hun viser.	A repeterer sine bevegelser for B. B fortsetter der A slapp. Viser med kroppen hva hun synes de skal gjøre etter hoppet. B hopper og lager en "stjerne" med armene strake og beina ut til hver side, dette er bevegelsen hun vil at A skal gjøre.		Sjekker hele tiden med hverandre hva den andre uttrykker i ansiktet.	B må vise bevegelsene for å få fram retninger og nivå.
01:48	B har forslag til nytt moment som følger etter det foregående.		A gjentar hoppet som B viste, som for å vise at hun forstår. B går små skritt bortover for å vise hva hun kan gjøre.			
01:57	De prøver alt fra begynnelsen	A teller mens de gjør sekvensen				
02:09					Ser på hverandre og smiler etter sekvensen. Ser ut som de er glade og fornøyde med	

					det de har fått til.	
02:16	Rett videre til neste	A lurert på om hun får til å løfte B og spør: "får jeg til dette da?"	B har forslag. A står bak B. B lener seg bakover og gir A hendene sine. Funker ikke helt. A har annet forslag. Viser hvordan hun skal ta tak i B for å løfte henne. B hjelper A med å ta tak i armen til A og legge den rundt livet på seg.	A smiler bredt og ler når hun løfter. Kanskje fordi det gikk greit?	A og B smiler og ler etter løftet. Ser veldig glade ut.	
02:50	Spør danser (S) om hjelp	A forklarer S hva de trenger hjelp til. Sier at de vil ha et eller annet løft. Spør om det går	A viser på B hvordan de har prøvd å løfte.			
03:12	S skal vise hvordan de kan gjøre løftet	S snakker med B mens hun går inn i A sin posisjon for å løfte B. S snakker mens hun viser hvordan hun må holde rundt B	S viser hvordan hun tar tak rundt B for å få til løftet. S løfter B rundt og over. A ser på.			
03:32	Gjentar løftet	S sier til A hvordan hun må hjelpe til ved å ta tak under knærne til B.	S gjentar løftet på B. Deretter gjentar hun bevegelsen hun gjør som den som løfter for å vise at den som løfter må følge bevegelsen.			
03:43	A og B skal prøve løftet	S sier: Yes, bra! A spør: "ser det bra ut?" A og B blir enige om at de tar det med i dansen sin.	A løfter B med en gang. Har forstått hva hun må gjøre.	S sier: Yes, bra!	B ser forventningsfull ut i blikket. Kan lese av blikket at hun er fornøyd med det de gjorde og at hun venter positiv respons fra S. A ser også forventningsfull ut.	
04:00		Kort samtale for å finne ut neste bevegelse. B har forslag. Sier at A må bøye seg.	B viser med kroppen hvordan hun tenker seg at beinet skal sveive. Trykker lett på A for å vise at hun må sette seg på huk. B sveiper beina sine over ryggen til A. Derfra vil B at A skal skli på magen mellom beina sine. Viser hva hun mener ved å skli på magen på gulvet.			



04:32	Gjennomgang av hele sekvensen				Ser på hverandre etterpå. Smiler.	Noen bevegelser må endres når nye momenter legges til. Kanskje må man snu seg for å få til overgangen. Ser at A har endret retningen da hun krabber mellom beina til B slik at hun kommer raskere og mer naturlig inn i posisjon for løftet som kommer etterpå.
05:00	B har forslag til hvordan de kan gå videre fra der de sluttet.					
05:50	Ny gjennomgang av hele sekvensen					
06:10		A stopper B for å foreslå noen endringer i B sine bevegelser der hun skal sveipe beina over hodet/ryggen på A. Problematisk å forklare. Fører til endring i sekvensen på dette punktet.	A prøver å vise hvor B må ha beinet sitt.			Ser at det er vanskelig for A å få B til å forstå hva hun mener. Problematisk å forklare pga alle dimensjonene det er å ta hensyn til, hvilket bein, hvilken retning, hvor i rommet osv.

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02171	Klippet viser innlæring av løft der den ene skal klatre opp på ryggen til den andre. Begge må være aktive i løftet.					
00:08		Kort samtale/avklaring om hvem som gjør hva. A løfter, B blir løftet. B har tips/direksjoner til A om hvordan hun skal stå for å løfte henne.		A ser konsentrert ut. B ser også konsentrert ut. Litt stiv i blikket.	Ser på hverandre og smiler og ler etterpå.	Alt gikk fint, de fikk det til. Smil og latter fordi det føltes godt å gjøre løftet? Fornøyde med at de fikk det til.
00:30					Smil, latter etter gjennomgang	
00:37		A har noen innspill til B om utførelsen. A sier at hun ønsker at B skal prøve å løfte et bein i luften (gesture leg) og armen i været.	A støtter det hun sier med å vise med kroppen. Løfter beinet og viser hvordan det må bøyes og hvilken vei kneet skal vende. A viser hvordan hun mener B skal løfte bein og arm i været. Strekker armen opp og beinet ut til siden mens hun snakker.		Ser på hverandre og smiler og ler etterpå.	
00:50-00:53		A har noe hun vil vise B, om hvordan B holder armen rundt halsen på A og at hun heller skal holde tak i skulderen.	A viser på B hvordan armen hennes går rundt halsen hennes slik at A føler hun nesten blir kvalt.		Smil, latter etter gjennomgang	
01:05		Etter 4. forsøk, en liten prat.			Smil og latter etter nytt forsøk	Vanskelig å høre på filmopptaket hva som sies. Det er mye støy i rommet pga alle elevene

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02172	Klippet viser innlæring av løft der den ene skal rulle over ryggen til den andre, stift over ryggen.					
00:02				Et øyeblikk helt stille med kroppene, ingen bevegelse. Umiddelbart etter at B har rullet over ryggen til A (stille ca 3 sek)		Det ser ut som B trenger noen sekunders pause så inntrykkene kan fordøyen/ oppfattes. Det er som om det tar litt tid før hun registrerer i hodet hva kroppen nettopp har gjort.
00:10		Snakker sammen etter løftet. A har noen forslag til B før B prøver igjen.	A viser hva hun mener med armene. Støtter det hun sier med armbevegelser for å illustrere.			
00:36				Noen sek pause etter løft før begge smiler til hverandre. A ser på B for bekræftelse: "var det ok?"		
00:47		Etter tre forsøk, liten prat . A trekker fram eksempelet som danserne viste dem. Det ser ut som de snakker om hvordan de skal få bevegelsene til å bli slik.				
01:03	Nytt forsøk med mer fart	Kort prat etter løftet.				
01:11-01:20		A spør B om hun har beina rett opp. Blir enige om nytt forsøk så B kan kjenne etter i løftet.				
01:30		A spør om B kjente om beina var opp i lufta. B sier det er vanskelig.				
01:48	Prøver igjen	A spør om det samme igjen.				

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02173	Øver på løftet rulle over rygg. Får hjelp av danser (T)					
00:01	T sjekker at A står i riktig posisjon					
00:04	T ser på B når hun ruller over, at det går riktig for seg.					
00:07		T sier: "Bra det!"	T ser på B til hun snur seg som for å sjekke at hun fikk med seg hva han sa, og for å lese av ansiktet hennes hva hun synes. Lite nikk med hodet fra T			
00:14		T sier: "Det er ganske bra kontakt" (mener ryggene mot hverandre). "Det er viktig at du har kontakt hele veien, slik at det ikke stopper og blir.X.. "	T viser med å rulle håndflatene mot hverandre i sakte bevegelser hva han mener med kontakt. Illustrerer at begges rygger må gi/ta i den bevegelsessekvensen. X= erstatter ord med å klaske hendene mot hverandre for å illustrere hvordan de ikke skal være.			
00:21		T spør: "Føltes det bra?" A og B svarer ja.	A og B nikker til svaret sitt	Nikkene er raske og positivt bekreftende.	Begge smiler og ser glade ut.	
00:30	A og B forsøker å bytte plass. B skal løfte A					
00:38	B er på alle fire.	T forklarer hvordan B skal stå og at ryggen ikke må være krummet. "Du må være rett i ryggen og kompensere med at du har armene rett under skuldrene og beina under hoftene."	T viser med sin egen kropp hva han mener.			
00:52		A spør hvor hun skal ha hendene. Spør om hun kan ha hendene her.	A viser hva hun mener med å gjøre bevegelsene sakte. Hun setter hendene i gulvet foran A.			
01:01		A sier hun ikke kan stå på hendene. T sier at hun ikke trenger å kunne det. "Utgangspunktet er balanse og hvor du har hendene", sier han.				

01:09	A forsøker å rulle over B, men B kollapser. T ser på. A blir liggende oppå B. Begge ler. T smiler.	T spør om det gikk bra. T analyserer hva som skjedde. Sier at A gikk inn med litt for stor avstand til B og at A fikk hoftene over ryggen til B i stedet for ryggen. Han sier han tror det kan løses.	A og B smiler. Prøver ikke igjen.			
02:00	B ruller over ryggen til A igjen. Det er helt perfekt.				Ser fornøyde ut, men ikke like mye smil og latter nå.	Ser ut som de er trygge på løftet, derfor mindre smil/latter.
02:05		A og B snakker om de skal ha med rulle-løftet og hvor i sekvensen det kan passe. B sier: "Vi kan jo ha det andre på førstest og det her på slutten."	B viser med kroppen sin hva hun mener. Om hvordan hun tenker inngangen til bevegelsen bør være, og hvordan det passer inn i den sekvensen de allerede har laget.			
02:17		B sier: " så løfter du meg opp", "så kan jeg dytte deg ned"	B: Viser hva hun mener med kroppen. Hvordan hennes kropp skal gjøre sin del av bevegelsen når hun blir dratt opp, og hvordan hun skal presse A ned mot gulvet. Pressebevegelser med kraft nedover. Så løper hun bakover.			
02:36			B stiller seg i den posisjonen hun tenker på. Hun går inn i en bestemt bevegelse i sekvensen. Det ene beinet er strak parallell med gulvet. A tar tak i armen til B og drar henne opp. B presser A ned og går bakover slik at hun kan gjøre rulle-løftet.			
03:07	Sevensen fra starten med løft			Kommentar: De gjør hele sekvensen sin med løft. De har klart å kommunisere og enes om hva de skal gjøre, rekkefølge og alle elementer. Delvis verbalt, delvis vise med kroppen. Det er tydelig at det er behov for å støtte det verbale med kroppsspråk og demonstrasjon av bevegelser. Dette for å få fram retninger, avklare hva den ene skal gjøre når den andre gjør noe osv. Også hvem som tar initiativet til de ulike momentene og hvordan de skal henge naturlig sammen i en sekvens. De har blitt inspirert av eksempelet danserne har vist dem, men de har fått lite veiledning underveis. Likevel har de laget en sammenhengende sekvens der de har prøvd å gjøre overgangene mellom de ulike bevegelsene så naturlige og helhetlige som mulig.		

Filmklipp/ tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02174	Øve inn løft. Som et slags brudeløft.					
		A sier til B hvor hun skal plassere beinet	A holder armen fram for å vise hvor hun mener beinet til B skal			
00:05	A løfter B			Begge smiler mens de gjør det. ser veldig glade ut		
00:16	Nytt forsøk	A forklarer hva hun tenker, at de skal snurre en runde og at B skal lande der hun peker.			Smiler etter løftet.	
00:43	Nytt forsøk	Kort prat før nytt forsøk. Kort prat etter løftet.		Begge smiler mens de gjør det. ser veldig glade ut	Smiler etter løftet.	
00:57	Nytt forsøk	A spør hvor B skal ha beina sine før de gjør løftet.	A peker ut i rommet for å vise hvilken retning hun mener når hun spør hvor B skal ha beina sine.	Ser fornøyde ut.		
01:20	Nytt forsøk	A tar initiativ til nytt forsøk, sier: Prøv en gang til.				
01:35		Snakker om hvor i sekvensen de kan ha løftet. A foreslår hvordan de kan gå inn i løftet.	A viser med kroppen hvilken bevegelse som leder til dette løftet.			

Filmklipp/tid	Beskrivelse av hva som skjer	Verbalt. Prater sammen før/etter	Gester og nonverbal kommunikasjon. Støtter det som sies med gester, viser med kroppen	Uttrykk i kropp/ansikt under utførelse. Affektive uttrykk	Respons etter gjennomgang. Eks. smil, latter high five	Kommentar
MAH02175						
00:04	A løfter B over skulderen. Danser (S) ser på og hjelper dem.	S sier "Yes!" når de gjør løftet, og "Kjempebra!" etterpå. " Nå må du fram med armene"	S viser med å strekke begge armene over hodet hvordan hun mener B må strekke kroppen når hun skal ligge på skulderen til A.			
00:28	A og B prøver løftet igjen, men får det ikke helt til.	S sier at B skal stå litt nærmere "her", snakker mens hun viser hva hun mener.	S demonstrerer hva hun mener med å gå inn i B sin rolle. Hun viser hvordan B skal plassere kroppen mye tettere inntil A. S bruker også armbevegelser for å illustrere retningen på bevegelsen til B, viser veien opp på skulderen til A.			
00:46	A og B gjør nytt forsøk	S ser på og sier "yes, bra"		A ser veldig fornøyd ut i ansiktet når hun løfter B og når S ser på. Smiler. B smiler også når hun kommer ned igjen.	Begge smiler etterpå.	
00:58		S sier: Det kan dere bruke. B spør A: skal vi bruke det? B svarer noe med hvis vi klarer det.				
01:15	Nytt forsøk	De prøver igjen. Går gjennom hva S sa var viktig mens de stiller seg opp.	B svinger seg opp på skulderen til A.	Begge smiler mens de gjør det. ser veldig glade ut	Smiler etterpå.	
01:47	Nytt forsøk	A lurte på hvor hun skal holde B når B er i luften.	Raskt inn i løftet.			
02:12	Setter løftet inn i sekvensen.	Samtale om hvor i sekvensen de kan putte løftet. A har forslag. Hun sier hvor hun tenker det kan passe. B prater mens hun viser hva hun mener.	A skal til å vise med kroppen hva hun mener. I det B oppfatter hva hun mener, viser hun i stedet. Begge går ned på alle fire. Gjør bevegelsene som leder inn til løftet. Gjør løftet.			Begge ser ut til å forstå hverandre godt og det er tydelig at begge ser for seg sekvensen for sitt indre. Det går kjapt å bli enige om hvor løftet kan passe og hvordan de kan komme naturlig inn i posisjonene som skal til for å få til løftet. B tar styringen her også, men B hadde initiativet. A ser ut til å være helt med på ideene til B.
02:44		Samtale om hva de har fått til.				

03:00	Sekvensen fra begynnelsen med alle løftene. Blir avbrutt av danserne.					
-------	---	--	--	--	--	--





## Vedlegg 3: Intervjuguide samtale med ungdommer i etterkant av verksted

### 1. Løs prat, finne tonen.

### 2. Presentasjon av meg selv og hvorfor jeg ønsker intervjuet. Kort om tema for samtalen.

Hva intervjuet skal brukes til, om anonymitet og taushetsplikt.

Informere om at samtalen blir tatt opp.

Starte opptak

### 3. Bakteppe:

Hva var forventningene dine til dette før du kom hit? Åpen, likegyldig?

Hadde du fått noe informasjon på forhånd?

Hvem har informert deg om hva som skulle skje i dag? Brev om det? Fra læreren?

Hvor lenge er det siden du fikk denne informasjonen?

Har du snakket med noen venner om det? Hva snakket dere om?

Når du skulle forklare for noen hva du skulle være med på, hva sa du da?

Har du erfaringer med dans fra før?

Har du vært med på noe liknende før?

### 4. Erfaringer i etterkant av verksted:

Beskriv hva du var med på. Fra du gikk inn døra til du var ferdig. Prøv om du kan få med alle delene i prosessen.

Still spørsmål til spesielle ting fra verkstedet. I den situasjonen osv...

Hvordan var det du opplevde i forhold til forventningene du hadde på forhånd. Ble det slik du hadde sett for deg eller var det annerledes?

Hvis det skjedde noe annet, hva tenkte du når du skjønnte det? Hva følte du da?

De voksne/instruktørene: hvordan opplevde du dem?

Når dere var i gang, kan du beskrive hvordan du hadde det da? Husker du noen følelser du hadde? (Gøy, skummelt, kilte i magen, lei deg, ubehag, oppmerksom, uoppmerksom)

La du merke til noen nye ting? Inni deg? Utenfor deg?

Var oppmerksomheten rettet utover eller innover? Måtte du konsentrere deg om deg selv og det du skulle gjøre veldig mye? Klarte du å legge merke til hva folk rundt deg gjorde?

Kunne du tenke deg å være med på noe slik igjen?

Hva vil du trekke fram som det viktigste? Når du skal fortelle foreldrene dine hva du har vært med på, hva vil du trekke fram da?

### 5. Oppsummering:

Oppsummere funn.

Har jeg forstått deg riktig ...?

Er det noe du vil legge til?



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Subjektet som skal bli, -dans som mulighet”***

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å se om det er mulig å gjenkjenne uttrykk for før-språklig erfaring ved utøvelse av dans og i møte med dans. Jeg vil bruke eventuelle funn som indikerer en slik erfaring, som argumenter for at kunstnerisk erfaring, og da spesielt dans, kan ha en betydning for identitetsdannelse. Teorigrunnlaget mitt baserer seg i hovedsak på Julia Kristevas teorier om språk og subjektet i prosess.

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Lillehammer.

Utvalget til undersøkelsen er gjort etter å ha vært i kontakt med Anne Ekenes som er kunstnerisk leder av Panta Rei danseater. Du forespørres til å delta fordi du ble anbefalt som med-informant av Ekenes. Som daglig leder for danseateret har du, blant annet ansvar for mye av den praktiske organiseringen.

Min studie har ikke til hensikt å vurdere danseaterets praksis eller teoretiske forankring. Panta Rei danseater er valgt som arena på bakgrunn av prosjektene der ungdom møter dans i verksteder. Dette er en aktuell arena for meg fordi jeg ved å observere verkstedene ønsker å undersøke om det er mulig å registrere ungdommenes affektive responser når de arbeider med bevegelser/danser.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen i prosjektet vil foregå ved intervju og observasjon. Din deltakelse vil være i form av intervju. Jeg ønsker å intervju deg sammen med kunstnerisk leder i Panta Rei danseater, Anne Ekenes. Hensikten med intervjuet er å få kjennskap til hvilke teoretisk forankring prosjektet jeg skal undersøke har. En slik informasjon vil være aktuelt for min drøfting og analyse av det øvrige datamaterialet. Jeg ønsker å intervju deg sammen med Ekenes. Intervjuet registreres ved lydopptak og vil vare i ca 30 min.

Intervjuguide for intervjuet fås ved å kontakte meg på mail: [kajahaaland@hotmail.com](mailto:kajahaaland@hotmail.com)

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Da intervjuet med deg har til hensikt å skaffe til veie informasjon om danseaterets teoretiske forankring og de praktiske arbeidsformene, vil informasjon om deg som person ikke være relevant for studien. Hvis du samtykker til det, vil jeg bruke navnet ditt i studien. Jeg regner med at du samtykker til dette ettersom ditt ansettelsesforhold i Panta Rei danseater er offentlig informasjon og ligger åpent på deres hjemmeside. Øvrige personopplysninger som måtte framkomme i intervjuet vil ikke være relevant for studien og vil derfor ikke brukes. Det er bare studenten som utfører undersøkelsen og studentens veileder som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene i studieperioden. Lyd- og filmfiler vil oppbevares i låsbart skap og destrueres når prosjektperioden er ferdig.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.15. Personopplysninger og opptak vil da destrueres.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med KajaVikdal Haaland, mob 97163552. (Veileder Jenny Steinnes)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

-----  
(Signert prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet, elever

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Subjektet som skal bli, -dans som mulighet”***

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å se om det er mulig å gjenkjenne uttrykk for før-språklig erfaring ved utøvelse av dans og i møte med dans. Jeg vil bruke eventuelle funn som indikerer en slik erfaring, som argumenter for at kunstnerisk erfaring, og da spesielt dans, kan ha en betydning for identitetsdannelse. Teorigrunnlaget mitt baserer seg i hovedsak på Julia Kristevas teorier om språk og subjektet i prosess.

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Lillehammer.

Utvalget til undersøkelsen er gjort på bakgrunn av turneplanen til Panta Rei danseensemble. Danseprosjektet Grannabo skal gjennomføres ved ....skole på ... den..... Grunnen til at nettopp dette stedet er plukket ut for min studie er på grunn av danseensemblets prosjekts egenart akkurat her. Du forespørres med dette til å delta i min studie.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

En deltakelse i studien vil innebære at man blir 1) filmet mens man deltar i verkstedet til Panta Rei, og 2) deltar på et intervju i etterkant av verkstedet.

Datainnsamlingen i prosjektet vil altså foregå ved intervju og observasjon.

1. Jeg ønsker å observere et utvalg elever i deres arbeid ved verkstedene som danseensemblet holder. Utvalget vil være på 2-3 personer. Disse observasjonene filmes for å kunne ivareta datamaterialet med størst mulig nøyaktighet. Jeg er ute etter å registrere informantens affektive, umiddelbare respons og uttrykk når de deltar som dansere i verksted. Det vil si kroppsspråk, mimikk, følelsesuttrykk osv.  
Det er ønskelig at deltakerne i studien klarer å delta i verkstedet mest mulig uanfektet av at de blir filmet.
2. Intervju med informantene vil skje i etterkant av verkstedet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan de opplevde å delta i verkstedet, om de hadde noen forventninger på forhånd og om verkstedet svarte til forventningene. Jeg kommer også til å spørre om de kan si noe om hva de følte underveis. Intervjuene vil vare i maks 30 min. Jeg vil intervju informantene enkeltvis og intervjuene vil registreres med lydopptak.

Hvis noen er interessert i å se intervjuguide for intervjuene, er det bare å ta kontakt på mail:

[kajahaaland@hotmail.com](mailto:kajahaaland@hotmail.com)

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare studenten som utfører undersøkelsen og studentens veileder som vil ha tilgang til personopplysningene om informantene. Lyd- og filmfiler vil oppbevares i låsbart skap og destrueres når prosjektperioden er ferdig. I publikasjon av prosjektet vil personopplysninger være anonymisert og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.15. Personopplysninger og opptak vil da destrueres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kaja Vikdal Haaland, mob .... (Veileder Jenny Steinnes.)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta.

Navn på barn:.....

-----  
(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)



Uib e-tjenestecenter  
P. 5007 Bergen  
Narvik  
Tel: +47 25 28 21 12  
Fax: +47 25 28 21 59  
nsd@uib.no  
www.nsd.uib.no  
Organ: 980 321 884

**Jenny Steinnes**  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36613 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36613</i>	<i>Dans som mulighet for subjektet som skal bli</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jenny Steinnes</i>
<i>Student</i>	<i>Kaja Haaland</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, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaja Haaland [kajahaaland@hotmail.com](mailto:kajahaaland@hotmail.com)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Aktiveringstjeneste / Data / Opplysninger

OSD / NSD Universitet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

NSD / NSD / Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tel: +47 73 21 05 00. [kjone.soren@ntnu.no](mailto:kjone.soren@ntnu.no)

NSD / OS / Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 02 00. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)