



BACHELOROPPGAVE

«Alle dager burde ha startet på denne måten!»

- En kvalitativ studie av elevers opplevelse av dans

«All days should have started this way!»

- A qualitative study of pupils' experience with dancing

Ingvild Jørstad

Folkehelsearbeid med vekt på fysisk aktivitet og kosthold
Fakultetet for idrett, friluftsliv og folkehelse

Veileder: Anne Henriksen

31.mai 2019

Something About the Dance

«Barefoot on the floor.
She is taking dance steps.
Not move away steps.
Not sorry to disturb steps.
Not walk away in shame steps.
Not hope you can't hear me steps.
But dance steps [...]
becoming more of who she is,
becoming more than she thought she could be”

(Duberg, 2012).

Forord

Det har vært både spennende, lærerikt og til tider utfordrende, og skrive denne avsluttende bacheloroppgaven etter tre år på folkehelsestudiet, ved Høgskolen på Vestlandet. Arbeidet med oppgaven gitt meg ny innsikt og viten, og opplevelser jeg tar med meg videre i folkehelsearbeidet.

Jeg vil takke kontaktlærer i 5.klasse som stilte seg positiv til å la elevene få delta på danseopplegget mitt, og som alltid hjelp til og viste iver og engasjement rundt danseopplegget. I tillegg vil jeg takke respondentene som deltok på både danseopplegget og intervjuene. Jeg vil også takke mine medstudenter og min kjæreste, som har vært gode samtalepartnere og støttespillere i perioden. Til slutt vil jeg takke veileder Anne Henriksen for all hjelp jeg har fått i forbindelse med oppgaven. Det har vært både godt og trygt og hatt en stødig person å henvende seg til i løpet av prosessen.

Abstract

Dancing is something that lies within us from birth. This ability should be stimulated through adolescence, as it can contribute to development of both emotional, physical and intellectual abilities. The school is obliged to teach dance through the established competence goals in the physical education curriculum, but research in the field shows that dancing is given little priority. In addition, the teachers lack both competence and skills in the area. Based on this, I wanted to know more about how the students themselves experience dancing, and which factors influence their experiences. The research question I have used for my project is: "How do fifth-class students experience a 4-week dance program, and which factors are important for their dance experiences?"

To answer the question, four different dance programs were carried out, all of which lasted one hour. The goal was to make students create, perform and experience dance in different ways. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews of three girls and three boys. I also used observation to get a broader picture of the students' experiences.

The results show that the students experience great pleasure from dancing, because they get to dance with fellow students, perform new and fun movements, and dance to music. This contributes to a feeling of joy from moving your body ("bevegelsesglede") and fellowship, as well as an experience of mastering. The findings also show that the students experienced embarrassment, insecurity and nervousness through the dancing. This was particularly prominent in the cases where the students felt a pressure to perform. The results seem to point in the direction that dancing has a preventive and health-promoting effect, something that supports the tendencies already existing in the field.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.1 Problemstilling	7
1.2 Begrepsavklaring og avgrensning av problemstilling	8
1.3 Oppbygning og struktur av oppgaven	8
2.0 Teori	8
2.1 Hvorfor dans i skolen?	9
2.1.1 Dans og fysisk aktivitet	9
2.1.2 Dans og sosial læring.....	9
2.1.3 Dansens og følelser.....	10
2.1.4 Dans og musikk	11
2.2 Dansens posisjon i skolen	11
2.2.1 Skille mellom formell og operasjonalisert læreplan i dans	12
2.2.2 Mangel på dansekompetanse.....	13
3.0 Metode	13
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	14
3.1.2 Det semistrukturerte forskningsintervjuet	14
3.3 Utvalg	14
3.4 Intervensjon	15
3.5 Gjennomføring av intervju	15
3.6 Observasjon	16
3.6.1 Gjennomføring av deltakende observasjon	16
3.7 Behandling av data	17
3.8 Relabilitet	18
3.9 Validitet.....	19
4.0 Resultat og diskusjon	19
4.1 Forventingsintervju	20
4.2 Dans og følelser.....	20
4.2.1 Ulike komponenter får frem forskjellige følelser	20
4.2.2 Bevegelsenes påvirkning	21
4.2.3 Musikkens påvirkning	22
4.2.4 Påvirkningen av å danse sammen	23

4.3 Dansens sosiale betydning.....	24
4.4 «Ikke-eksisterende danseundervisning».....	25
4.5 Ønsker elevene dans i skolen?.....	25
5.0 Konklusjon og avslutning	26
Litteraturliste.....	27
Vedlegg	31
Vedlegg 1	31
Vedlegg 2	35
Vedlegg 3	40

Tabelloversikt

Tabell 1: Rangering av gjennomsnittlig timetall brukt til ulike aktiviteter i året per klasse (Espeland et al., 2013, s. 48)	s.12
---	------

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dans er tilstede hos barn som en intuitiv uttrykksmåte fra fødselen av (Norsk kulturskoleråd, 2019). Det er viktig at denne medfødte evnen stimuleres videre i oppveksten, da barnets fysiske, emosjonelle og intellektuelle evner kan utvikles gjennom å oppleve, utøve og skape dans.

Skolen er i utgangspunktet pliktig til å gi elevene danseundervisning gjennom de fastsatte kompetansemålene i læreplanen for musikk- og kroppsøvingfaget, men tallstudier viser at dans tilvises i kroppsøvingfaget i liten grad (Nordaker, referert i Arnesen, Leirhaug, & Aadland, 2017, s. 50). Det viser seg at dans har en problemfylt tilværelse i kroppsøvingfaget, og står svakt blant kroppsøvingslærerne. I tillegg mangler faget didaktiske og dansefaglige diskusjoner.

Som instruktør og aktiv danser i swinggrenen Boogie Woogie, har jeg selv erfart og observert hvilken påvirkning dans kan ha på ulike aldersgrupper. Folk smiler, har det gøy, blir i bedre form, sosialiserer seg, blir venner, utvikler seg motorisk, og ser ut til å bedre selvtilliten i takt med motorikken. Til tross for dette uttrykkes det ofte før kursstart fraser som: «Jeg kan ikke danse!», «Dans er ikke noe for meg!», «Jeg kommer aldri til å lære og danse».

Mitt inntrykk, basert på erfaringer, er at folk har hatt for lite dans i grunnskolen. til å vite om dans er noe for dem Av den grunn ønsket jeg å se nærmere på hvordan elever faktisk opplever et danseopplegg i skolen. Min formening er at elever liker å danse, og at dansen gir de viktig lærdom, som de kan ta med seg videre i livet.

1.1 Problemstilling

«Hvordan opplever 5. klasseelever et 4 ukers danseopplegg, og hvilke faktorer er av betydning for deres danseopplevelser?»

Med denne problemstillingen ønsker jeg blant annet å finne svar på:

- Hvilke følelser oppstår når elevene danser?
- Hvorfor oppstår disse følelsene?
- Vil elevene ha danseundervisning i skolen?

For å kunne besvare problemstillingen ble det gjennomført et danseopplegg i 5.klasse.

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning av problemstilling

Opplevelse kan defineres som en persons subjektive erfaring gjennom eksempelvis ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelser), tankeprosesser og motivasjon (Kennair, 2016).

Jeg har valgt å se på elevenes opplevelse ut fra de tre først nevnte faktorene. Motivasjon er også en viktig faktor for hvordan elevene opplever dans, men på grunn av oppgavens omfang, ble det valgt å fokusere på persepsjon, følelser og elevenes tankeprosesser. Av samme grunn vektlegges dans i kroppsøvfaget, selv om dans også er nedfelt i kompetansemålene i musikkfaget.

Danseopplegget består av et par ulike dansestiler. Dette gir et lite innblikk i noen av de dansestilene finnes. Pardansen avgrenses til Boogie Woogie, da dette er mitt danseområde.

1.3 Oppbygning og struktur av oppgaven

Oppgaven vil i følgende teoridel 2.0 redegjøre for relevant litteratur og forskning på feltet. Teorien er inndelt i de overordnede kategoriene 1) Hvorfor dans i skolen? og 2) Dansens posisjon i skolen, begge med tilhørende underkategorier. Deretter følger metodedel 3.0 som viser hvordan prosessen i den kvalitative metoden har artet seg. Her blir metodiske valg, danseopplegget, og intervjuprosessen presentert. I 4.0 vil empiriske funn bli presentert og diskutert opp mot teorien og i lys av egne meninger. Til slutt presenteres det i 5.0 en konklusjon og avslutning.

2.0 Teori

Da fysisk aktivitet fremmer god helse blir kroppsøvfaget i skolen viktig i et folkehelseperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Faget skal, gjennom blant annet lek, idrett og *dans*, inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dette skal det tilrettelegges for gjennom mestring, sosial samhandling, og forståelse av hva egeninnsats har å si for faktorer som påvirker helse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Oppgaven vil først redegjøre for sentrale element ved dansen, for så å ta for seg hvilken posisjon dansen har i læreplanen i kroppsøving og generelt blant kroppsøvingslærerne.

2.1 Hvorfor dans i skolen?

2.1.1 Dans og fysisk aktivitet

Skolen har i mange år fokusert på språklige og logisk-matematiske ferdigheter, og utelatt motoriske ferdigheter (Svee, 2008, s. 91). Dette kan ha ført til at halvparten av elevene i grunnopplæringen mangler motivasjon i skolehverdagen, da det ikke tas hensyn til at elevene er forskjellige i måten de tenker og uttrykker seg på. Noen elever er for eksempel gode til å uttrykke seg med ord, noen med tall, og andre med kropp (Svee, 2008, s. 91).

Dans kan være et svar på det kroppslige uttrykket, og defineres som rytmiske kroppsbevegelser, som gjøres for bevegelsens skyld, enten med eller uten musikk (Pape, 2013). Aktiviteten stiller krav til fysiske egenskaper, som kondisjon, muskelstyrke, og koordinasjon (Torstveit & Bø, 2008, s. 136-137). Fysisk aktivitet som dette kan være med å redusere risikoen for overvekt, og hjerte- og karsykdommer, og styrke muskelstyrke, motorikk og mental helse (Kvam, 2016). Kroppsøvningsfaget kan slik sees på som en arena for forebyggende og helsefremmende arbeid (Mæland, 2015, s.13)

Barn og unge oppfyller ikke helsedirektoratets anbefalinger om 60 minutter daglig fysisk aktivitet (Kolle, et. al, 2012, s.12). For at flere skal nå denne anbefalingen blir skolen et viktig satsningsområde (Gulbrandsen, 2010). Østern brenner for at det er *dans* og bevegelse det skal settes søkelys mot, da dansen fremmer en mer lekende, og skapende tilnærming til bevegelse, i motsetning til idretten som er mer prestasjons- og konkurranseorientert (Mikkelsen, 2016)

2.1.2 Dans og sosial læring

Dans bidrar til sosial læring gjennom samhandling i par eller grupper (Glad, 2012, s.53). Sosial kompetanse, som er evnen til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, er en viktig del av skolens arbeid for å fremme sosial og personlig utvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Barna lærer her å forstå og kontrollere egne følelser, samt lese andre følelsesuttrykk på en adekvat måte. Dette kan eksempelvis jobbes problemløsende med, gjennom skapende dans i grupper. Elevene presenterer, argumenterer, kommer med- og gir avkall på ideer og må vise respekt for andre sine løsninger og synspunkt (Glad, 2012, s.53).

I studien «Dancing Thoughts: An examination of children's cognition and creative process in dance» skulle 5. klasseelever lage en dansecoreografi i løpet av noen uker (Giguere, 2011, s.1). Studien kartla at elevene, i utformingsprosessen av dansen, benyttet 27 ulike kognitive

strategier. Elevene fant i samhandling med medelevene nye måter å uttrykke seg på. Gruppetenkning ble i studiet trukket frem som en sentral faktor for å oppnå maksimal kognitiv aktivitet.

Gjennom presentasjon av det selvproduserte samarbeidsproduktet kan elevene også oppleve fellesskap i dansen gjennom samhörighet og samhold (Glad, 2012, s.53). Dansen blir et møtested, hvor elevene utveksler erfaring, kommer i kontakt med hverandre, føler tilhörighet og utvikler kognitive- og sosiale ferdigheter (Delgado, 2019).

2.1.3 Dansens og følelser

Utvikling av et rikt dansespråk vil bidra til tydeliggjøring av ens følelser (Glad, 2012, s. 55). Ved å bli kjent med sitt eget følelsesregister vil det bli lettere å formidle hva man føler, både overfor seg selv og andre. Dansens relasjon til kroppsspråket, gir mulighet til kommunikasjon, utvikling av selvbilde, og kontakt med egne emosjoner (Svee, 2008, s.77). Dansen blir her et instrument for følelsesmessig bearbeiding, og kan fungere som uttrykkskanal for tanker og følelser, som det er vanskelig å formidle i tale og skrift (Glad, 2012, s. 55). Dans kan altså sees på som et eget språk (Skogmo, 2018).

Anne Duberg (2016, 1) gjennomførte en 8 måneder lang danseintervensjon rettet mot jenter med internaliseringsproblem. Resultatene fra studien viste at dansen ble et fristed for deltakerne, fordi fokuset lå på mestring og bevegelsesglede, og ikke prestasjon. En trygg atmosfære, med et støttende fellesskap spilte også inn (Duberg, 2016, s. 12). Den trygge atmosfæren skapte, gjennom danseglede og empowerment, rom for utvikling, emosjonell uttrykkelse, aksept og trygghet på egne evner. Dette økte selvtilliten, og bedret stressmestringen blant deltagerne, som etter studien kjente på en sterkere følelse av frihet og åpenhet til livet (Duberg, 2016, s. 12).

Dans blir i mange tilfeller brukt til ulike terapeutiske formål, da den dansende kroppen produserer blant annet endorfiner- kroppens egne lykkestoffer (Glad, 2012, s.55). Endorfinene gjør at man føler seg glad, fylt med energi, og komfortabel. Dans påvirker altså våre følelser.

Kroppskontakt kan i dans være med å fremme ulike følelser. Kroppskontakt bør bli introdusert tidlig i opplæringen, gjennom eksempelvis det å holde hender (Glad, 2012, s. 54). Praktiseres dette jevnlig vil elevene kunne oppleve kroppskontakt som noe naturlig. En ikke-

aggressiv kroppskontakt, som det å holde hender, vil kunne styrke relasjonen mellom kjønnene.

2.1.4 Dans og musikk

Noe annet som påvirker mennesket er musikk. Vestad (2009, s.160) skriver at mennesker bruker musikk for å speile sin emosjonelle tilstand, eller til å endre denne tilstanden bevisst. Å bruke musikk for å komme i «den riktige stemningen» kan bidra til at man blir i stand til å utføre bestemte oppgaver, eller utøve en bestemt atferd (Vestad, 2009, s. 160).

Typen musikk som spilles påvirker måten man har lyst til å bevege seg på (Skogmo, 2018). Avslappende musikk kan eksempelvis få barn til å hvile, mens raskt tempo og rytme gir energi til kroppen, og bevegelseslyst. Studier viser at barn opplever større glede ved å bevege seg til raskt tempo og rytme, og at følelsen av velbehag økes når bevegelsene utføres i takt med musikken (Delgado, 2019). Sett i lys av Mihaly Csikszentmihalyi flow-teori vil barna her kunne bevege seg inn i en «flow-tilstand». I denne tilstanden er man så fordypet i en aktivitet, at ett øyeblikk til det neste, føles å ha en sammenhengende flyt, hvor handling følger handling (Sveen, 2018). Tid og sted blir glemt. Tilstanden oppstår når det er balanse mellom de utfordringene man utsettes for og de ferdighetene man besitter.

2.2 Dansens posisjon i skolen

Dans har vært en del av grunnskolens læreplaner siden 1939 (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring, 2018). I løpet av disse 80 årene har dans aldri hatt status som eget fag, men hatt en lang tradisjon innenfor både musikk- og kroppsøvfaget.

I begynnelsen besto dans i skolen av tradisjonelle danseformer, som bygdedans og runddans (Økland, 2018, s. 22). Å skape egen dans inntrådte ikke i skolens læreplan før på 1960-tallet. Fokuset skiftet da fra å lære elevene faste trinn, til å se på hvordan elevenes egne bevegelseserfaringer kunne være med å uttrykke følelser gjennom dansen. Dansen var forbeholdt jenter, men da fellesgymnastikk ble innført på 1970-tallet ble det slutt på dette (Økland, 2018, s.23).

I dagens læreplan for kroppsøving finnes det to kompetansemål etter 7. årstrinn som kan knyttes opp mot dans (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Elevene skal «eksperimentere med kroppslige uttrykk og danse danser fra ulike kulturer». Kompetansemålene kritiseres på flere hold for å ha et generelt språk, være udefinerbar, og mangle en tydelig praktisk utførelse

(Carlsen, 2018). Svee (2008, s. 86) problematiserer dette og skriver at når et fag blir vagt formulert, vil det også bli vagt oppfattet og der igjen bli vagt fulgt opp.

2.2.1 Skille mellom formell og operasjonalisert læreplan i dans

Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017, s.57) fant at tid brukt på dans i kroppsøvningsfaget reduseres fra 1.-4 årstrinn til 5.-7. årstrinn, til tross for at timeantallet for dans øker på den formelle læreplanen. Tabell 1 viser at utforskning av rytmer og bevegelser faller fra en 8. plass i 1-4. årstrinn, til en 16. plass i 5-7 årstrinn i gjennomsnittlig timetall brukt på ulike aktiviteter (Arnestad, Leirhaug & Aadland, 2017, s. 55). Sang og dans fra andre kulturer faller fra en 13. plass til en 23. plass. Dette medfører at kompetansemålene i dans bare blir jobbet med i 2,4 timer i gjennomsnitt i løpet av et år (Arnesen, Leirhaug og Aadland, 2017, s.57). Elevene tilegner seg dermed ikke kompetansen foreskrevet i den formelle læreplanen

Tabell 1: Rangering av gjennomsnittlig timetall brukt til ulike aktiviteter i året per klasse (Espeland et al., 2013, s. 48)

	Rangering basert på timetall på trinn 1–4	1.–4. trinn: gjennomsnittlig timetall til aktivitet	Rangering basert på tidsbruk på trinn 5–7	5.–7. trinn: gjennomsnittlig timetall til aktivitet
Arbeid med grunnleggende bevegelser i variert miljø	1	5,30	1	4,71
Organisert lek	2	5,29	2	4,71
Arbeid med småredskap	3	4,41	9	3,94
Svømming og livberging i basseng	4	4,29	12	3,66
Arbeid med store apparat	5	4,18	11	3,82
Fri lek	6	4,05	17	3,03
Kanonball/stikkball	7	3,95	3	4,62
Utforskning av rytmer og bevegelser	8	3,76	16	3,05
Ski, inkludert langrenn, brett, alpint, telemark	9	3,70	13	3,66
Fotball	10	3,68	8	4,25
Friidrett	11	3,63	4	4,38
Turn	12	3,22	14	3,38
Sangleker og dans fra andre kulturer	13	3,12	23	2,39
Utholdenhetstrening inkludert jogging	14	3,09	5	4,34
Styrketrening inkludert basistrening	15	3,05	6	4,34
Volleyball, basket, håndball	16	3,05	7	4,32
Innebandy	17	2,87	10	3,89
Aerobic og andre rytmiske treningsformer til musikk	18	2,66	18	2,86
Skøyter	19	2,59	20	2,53
Orientering	20	2,56	15	3,05
Folkedans	21	2,41	22	2,42
Elevene lager egne danser	22	2,40	21	2,44
Sykling/trafikkopplæring	23	2,09	19	2,71
Tennis, badminton, bordtennis	24	1,82	24	2,22

En av grunnene til denne nedgangen kan ha med at dans i den formelle læreplanen ikke er et ferdig kulturuttrykk (Arnesen, Leirhaug og Aadland, 2017, s.54). Dette gjør at skolen og enkeltlærere gjennom lokal tolkning må fylle læreplanen med handling, mening og verdi. Læreplanen operasjonaliseres dermed ut fra deres egen praksisteori og kompetanse, noe som fører til at innhold og pedagogisk tilnærming innenfor emnet dans varierer mellom skolene og lærerne.

2.2.2 Mangel på dansekompetanse

Relevant utdanning og kompetanse hos lærerne er en forutsetning for å kunne planlegge og gjennomføre danseundervisning som møter målene i læreplanen (Johnsen, 2016, s. 72). Som nevnt behøves det en tydeligere definisjon av dans i læreplanen, men forskning viser også at det er også et behov for sterkere kompetanse og motivasjon blant lærerne i danseundervisningen. Mangelen på motivasjon knytter flere lærere opp mot svake ferdigheter på området. (Johnsen, 2016, s. 72). Dette er noe som kan gå utover elevens opplevelse av timen.

En studie som tok for seg hvilke erfaringer og meninger som oppstår hos kroppsøvingslærere i praktiseringen av danseimprovisasjon i kroppsøvingsutdannelsen, så at noen studenter opplevde undervisningen som god med tanke på samarbeid og relasjonsbygging, mens andre studenter følte seg ukomfortable, engstelige, og dumme i den ekspressive kreative fasen av dansen, og følte at de *så* dumme ut (Rustad, 2013, s. 189). Når studentene opplever å gruve seg til danseundervisningen og føler at de er dårlige øvingsbilder for elvene sine, blir de tvilende på om dans er noe de vil undervise (Ørbæk, 2018, s. 126).

Studentene stoler ofte ikke på at egne erfaringer i dans kan overføres til fremtidig undervisningsmateriale, da undervisningssituasjonen omhandler en ikke-familiær aktivitet, og en potensielt utfordrende gjeng med skolelever (Rustad, 2013, s.191). Dans nedprioriteres eller utelukkes dermed lett fra kroppsøvingen.

3.0 Metode

Formålet med oppgaven er å presentere en forståelse av hvordan skoleelever opplever det å danse. Et danseopplegg ble derfor gjennomført i en 5. klasse. Studien baserer seg på et feltarbeid, og bør dermed studeres gjennom det respondentene forteller (ord), og gjennom det de gjør i praksis (handling) (Krumsvik, 2014, s.115). En kvalitativ studie ble benyttet for å gå

i dybden av problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene. Oppgaven tar utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet, og observasjon i innhenting av data.

Metodiske tilnærming vil bli redegjort for først, med en presentasjon av det kvalitative forskningsintervju, og det semistrukturerte forskningsintervjuet. Deretter vil utvalg, intervensjon, gjennomføring av intervju, observasjon, databehandling og validitet og reliabilitet bli presentert.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet blir omtalt som den vanligste metoden for innsamling av data i kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). I hermeunitikken går man i dybden på fremtredelsesfenomenene og stiller spørsmål ved subjektets handlinger eller utsagn (Vallgård & Koch, 2007, s. 170), mens fenomenologien tar for seg læren om fenomenene, gjennom en presis beskrivelse av subjektets perspektiver, opplevelser og forståelse av verden (Vallgård & Koch, 2007, s. 182). Her innhenter man altså beskrivelser fra personens livsverden, og fortolker meningen av fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.1.2 Det semistrukturerte forskningsintervjuet

For å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, ble det semistrukturerte forskningsintervjuet benyttet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Jacobsen (2015, s. 150) skriver at et kvalitativt intervju ikke bør være helt ustrukturert. En intervjuguide (vedlegg 1) ble derfor utarbeidet i forkant av danseopplegget, med forslag til konkrete tema og spørsmål (Krumsvik, 2014, s. 125). Spørsmålene i intervjuguiden var preget av åpenhet, og var uten svaralternativer. Elevene kunne slik besvare spørsmålene ut fra sitt eget perspektiv, vokabular og forståelse av spørsmålet. Respondentene fikk de samme spørsmålene, men med ulike oppfølgingsspørsmål ut fra deres besvarelse. Med tanke på hvilken informasjon som trengtes for å besvare problemstillingen, og med tanke på målgruppen i prosjektet, som var barn, var det semistrukturerte intervjuet velegnet for innhenting av kvalitativ kunnskap.

3.3 Utvalg

Jeg sendte forespørsel til rektor på ulike skoler om 5. klasse kunne tenke seg å delta på et danseopplegg relatert til min bacheloroppgave. To rektorer viste interesse, og mente elevene

hadde hatt godt av danseundervisning, og en pause fra teoretiske fag. Valget falt på den nærmeste skolen, for å spare tid.

Valget falt på 5. klasseelever fordi de begynner å bli mer selvstendige, og reflekterte over sine handlinger (Vik, 2018). For meg var det viktig at elevene kunne reflektere over danseopplegget og sette ord på sine tanker og følelser. Utvalget ble derfor tatt av kontaktlærer på bakgrunn av samtykkeerklæringen. To elever ønsket ikke å bli intervjuet, men alle ville delta på danseopplegget. Kontaktlærer kjenner elevene godt og valgte spesifikt tre jenter og tre gutter med ulik tilnærming til dans, og varierende grad av refleksjonsevne. Kjønnene representeres dermed likt, og jeg kunne få et spekter av ulike opplevelser og synspunkt på samme fenomen. Utvalget består av en middels heterogen gruppe, bestående av 5.klassinger med ulik danseerfaring, ulikt synspunkt på dans, og ulikt kjønn (Jacobsen, 2015, s. 185).

3.4 Intervensjon

Danseopplegget varte i fire uker med rundt én times danseundervisning i uka med ulikt opplegg. Jeg var hovedinstruktør, med hjelp fra min dansepartner i Boogie Woogie to av gangene. Danseøktene var morgenøker i første- eller andre time, enten i klasserommet eller på dansesalen. I vedlegg 3 ligger øktplanene for perioden, som viser innhold, begrunnelsen for innholdet, samt en logg fra hver time,

Jeg ville gi barna variert danseundervisning, slik at de fikk skapt noe selv, gjort noe med en partner og gjort noe individuelt med fastsatte steg. Målet var å se om elevene opplevde de ulike elementene forskjellig. I første time lå fokuset på å bli kjent og trygg på hverandre gjennom ulike danseleker og danseøvelser. Andre time underviste dansepartneren min og jeg pardansen Boogie Woogie. Tredje time besto av en koreografi individuelt utført, mens siste time besto av en sammenslått koreografi av materialet gjennomgått de tre første gangene. Dansepartneren min var også med her, da økten inneholdt pardans.

3.5 Gjennomføring av intervju

Etter godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) ble det i forkant av intervjuene og danseprosjektet sendt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) på epost til kontaktlærer. Kontaktlærer delte ut informasjonsskrivene til elevene, og fikk de returnert før intervjuene skulle gjennomføres. Informasjonsskrivet omhandlet blant annet frivillig deltakelse, konfidensiell behandling av data, og tilpasning av opplegg, hvis eleven ikke ønsket å delta.

Jeg gjennomførte to intervjuer. Et forventningsintervju (vedlegg 1), som omhandlet hvilke forventninger elevene hadde til danseprosjektet, og deres forhold til dans, og et dybdeintervju (vedlegg 1) som omhandlet elevenes opplevelse av dans i etterkant av danseprosjektet. Forventningsintervjuene varte i 5- til 9 minutter, mens dybdeintervjuene varierte fra 13- til 18 minutter. Intervjuene fulgte i utgangspunktet de samme kriteriene, men forskjellige svar fra respondentene førte til varierte oppfølgingsspørsmål. Dette førte til endringer i spørsmålsrekkefølgen for å få bedre flyt i samtalen. Utfallet av endringene sees nærmere på i delkapittel 3.8.

På intervju spørsmålene ønsket jeg at elevene skulle svare ærlig, og ikke ut fra hva de trodde jeg forventet meg til svar fra dem. Jeg prøvde derfor å skape en avslappende atmosfære i rommet, slik at de kunne føle seg trygge. Jeg viste også interesse for det informantene hadde å fortelle, og gav uttrykk for at det ikke fantes et fasitsvar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). I ettertid ser jeg at jeg burde i større grad vært det Kvale og Brinkmann betegner som gruvearbeider og reisende (2015, s. 71). Som gruvearbeider burde jeg gravd mer for å hente «skjult» informasjon opp til dagen, og som reisende burde jeg ha utforsket mer rundt spørsmålene for å få frem en rik og fyldig informasjon.

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju kontaktlærer, men på grunn av kontaktlærers frafall to av fire ganger, og tidsaspektet ved oppgaven, valgte jeg å utelate dette. I stedet brukte jeg etter gitt samtykke fra kontaktlærer sitater fra uformelle samtaler vi hadde hatt sammen på skolen.

3.6 Observasjon

Observasjon kan defineres som «systematisk overvåkning av atferd eller tale i naturlige situasjoner» (Krumsvik, 2014, s. 142). Observasjon er et viktig supplement til det kvalitative forskningsintervjuet for å observere respondentene i konteksten man studerer. Min forforståelse er at barna kan uttrykke noe annet i intervjusamtalen, enn hva de gjør på dansegulvet. Gjennom deltakende observasjon vil jeg dermed kunne avdekke gap mellom det respondenten uttrykker i intervjuet, og det respondenten presenterer fysisk og verbalt under danseopplegget. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) skriver: «Subjektet er ikke helt subjektivt, men påvirkes av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan».

3.6.1 Gjennomføring av deltakende observasjon

En form for deltagende halvstrukturert observasjon ble naturlig å gjennomføre, da jeg var instruktøren for danseopplegget. Jeg observerte underveis i danseøktene, med fokus på

klassen som helhet. Jeg valgte å ikke skrive notater under danseøktene, for å opprettholde flyten i timen, holde konsentrasjonen oppe hos elevene, og i stor grad usynliggjøre min rolle som undersøker, da det kan påvirke elevenes atferd (Jacobsen, 2015, s.1 66).

I stedet skrev jeg en logg (vedlegg 3) etter danseøkten, om hva vi hadde gjort, og om elevenes reaksjoner både kroppslig og verbalt, da «kroppens gestus kan si deg langt mer enn bare et utsagn» (Nerheim, referert i Krumsvik, 2014, s. 130). Loggen er ikke så detaljert som notatene ville blitt hvis jeg hadde notert ned hendelser kontinuerlig under danseøkten.

I etterkant av opplegget ser jeg at jeg i større grad burde observert de respondentene som slet med å sette ord på tanker og følelser i intervjuet. Da ville da blitt lettere å tolke deres handlinger opp mot hva de uttalte i intervjuene. Dette kan være ulempen med å være instruktør, da jeg ikke har kapasitet til å fokusere fullt på respondentene under danseøktene, samtidig som jeg skal undervise, holde ro i klassen, og få alle til å føle seg inkludert.

3.7 Behandling av data

I tråd med retningslinjene fra NSD har respondentenes opplysninger blitt behandlet konfidensielt og i henhold til personreglementet (NSD, 2018). Lydopptakene har blitt slettet etter transkripsjonen, og respondentene har blitt anonymisert, slik at informasjon ikke kan spores tilbake til den enkelte elev. Det er kun veilederen min og jeg som har hatt tilgang til opplysningene gjennom prosessen.

Transkripsjon er talespråk som blir oversatt til skriftspråk, som gir grunnlag for empiriske data i intervjuprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Lydopptak ble brukt for å sikre at transkripsjonen nedfelte både direkte ordbruk, tonefall, og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Likevel bortfaller kroppsspråk og stemmeleie, noe som gjør at transkripsjonene er svekkede gjengivelser av selve intervjuet.

Intervjutraskripsjonene endte på 49 sider, og er gjengitt i sin helhet med markering av latter, tenkepause, og fremtredende kroppsbevegelser. Dette for å kunne fortolke barnets danseopplevelse bedre. Transkripsjonen av samtalen gir struktur og er dermed bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

For å analysere datamaterialet blandet jeg begrepsstyrt koding, hvor utviklede koder gjennom litteratur på området blir brukt, samt datastyrt koding, som starter uten koder, og utvikletes underveis gjennom tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Sitater fra transkripsjonen blir i resultatdelen gjengitt mer sammenhengende og helhetlig enn i

transkripsjonen, da det muntlige språket kan fremstå som forvirret tale, og være en indikasjon på et svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213)

Observasjonsmaterialet ble brukt som utfyllende opplysninger av det elevene opplevde. De nedskrevne notatene satte søkelys på fenomener som syntes å være relevante for problemstillingen, samt deler av konteksten som var av betydning. Observasjonene ble i databehandlingen delt inn i tre kategorier- observasjonsnotater, teoretiske notater og metodologiske notater. Disse kategoriene omhandler deskriptive notater, tolkning av observasjoner, og ulike vurderinger rundt danseprosjektet (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013, s. 113).

Det er viktig å nevne at kvalitativ forskning ikke har som mål å generalisere, men er på jakt etter rik og fyldig informasjon og kvaliteter ved fenomener, gjennom en helhetlig forståelse av det fenomenet som studeres (Ulleberg, 2002). Hensikten er dermed ikke trekke noen slutninger, men heller se på gjengående fellestrekk i opplevelsene hos respondentene.

3.8 Relabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke reliabiliteten ble lydopptaker benyttet under alle intervjuene for å gjenskrive respondentenes uttalelser med pålitelighet i ettertid. Lydopptakene var av god kvalitet, med klare og tydelige uttalelser.

Konteksten endret seg for to av elevene fra forventningsintervju til dybdeintervjuet, noe som kan ha svekket reliabiliteten. Det sterile grupperommet i forventningsintervjuet ble byttet ut i dybdeintervjuet med et møterom med mange forstyrrende elementer, og avbrytelser utenfra. Dette medførte konsentrasjonsvansker, både for eleven og intervjuer. Til tross for dette følte jeg at elevene ikke ble påvirket av forstyrrelsene, da spørsmålene ble gjentatt, hvis respondentene ikke hørte, eller forsto.

Reliabilitet sees også i sammenheng med om respondentene ville ha endret sine svar, med en annen forsker i intervjurollen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg stiller her spørsmål til egen intervjuemetode. Jeg ville formidle til elevene at ingen svar var feil, for å få ærlige svar, men i flere tilfeller er jeg utålmodig, stiller respondentene ledende spørsmål. Dette forekom hvis spørsmålene måtte gjentas, eller hvis jeg antok at respondenten ikke hadde et utdypende svar. Ved ledende spørsmål kan elevene gi misvisende svar, på grunn påvirkningen den voksne besitter i spørsmålsformuleringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Jeg følte at elevene til tross for dette svarte ut fra sitt perspektiv og personlige mening.

3.9 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at «validitet har å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke». Den innsamlede dataen er relevant for oppgaven, men validiteten kunne vært styrket gjennom et test-intervju i forkant av dybdeintervjuet. Da hadde man sett hvilke formuleringer i intervjuguiden som burde blitt tilpasset elevene bedre, og om noen spørsmål burde blitt erstattet. Justeringer ble likevel gjort underveis i intervjuet, gjennom nærmere forklaring av spørsmålene og eventuelle omformuleringer. Dette styrker validiteten, i form av at elevene forstår spørsmålets betydning. Gjennomføring av forventningsintervju styrker også validiteten i form av et rikere datamateriale hvor tråder kan trekkes.

Den rike dataen kan styrke validiteten, da den gir mulighet for å lete etter sammenhenger og tolkning av utsagn (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013, s. 124). Likevel kan disse dataene bli svekket av min forforståelse. Gadamer poengterer at undersøger (det utforskende subjekt) og informant (det utforskede objekt) ikke kan adskilles i den forstand at undersøgerens fordommer vil ha en betydning for undersøgerens forståelse av et fenomen (Vallgård & Koch, 2007, s. 157). Forforståelsen handler om det man vet eller tror man vet om fenomenet man ønsker å forstå, og bygger ut fra ens personlige historie, sosiale bakgrunn, utdannelsesforløp. Forforståelsen min av at barn liker å danse kan svekke validiteten på oppgaven ved at jeg utelukker faktorer som ikke stemmer overens med forforståelsen.

I tillegg gir observasjonen rom for feiltolkninger, da elevenes ytre kroppsspråk ikke trenger å overensstemme med hva de oppriktig føler.

4.0 Resultat og diskusjon

I presentasjonen av dataen ble det naturlig å diskutere funnene underveis i oppgaven, da meningsfortolkning står sterkt i kvalitativ metode. Dybdeintervjuene vektlegges i presentasjonen av data, da de viktigste funnene i oppgaven ligger her. Relevant data fra forventningsintervjuene og observasjonen blir brukt for å forsterke og underbygge respondentenes svar. Resultatene presenteres i kategorier i tråd med teoridelen. Først presenteres og diskuteres temaet dans og følelser, og hvilke faktorer som får frem de ulike følelsene. Deretter presenteres musikkens betydning og dansens sosiale betydning for elevenes opplevelse av dans, for så å ta for seg dans i skolen.

4.1 Forventingsintervju

J1, J3 og G2 liker å danse, mens J2, G1, og G3 gir uttrykk for at det ikke er helt deres «greie». Respondentene som liker å danse danser mye hjemme, og liker det på grunn av bevegelsene, og musikken. Respondentene som uttrykker at de ikke liker å danse, fremstår ambivalent, da de i løpet intervjuet endrer svaret sitt og kommer frem til at dans kan være litt gøy likevel, fordi de får bevegde på seg, og hørt på musikk. Respondentene trekker de samme faktorene frem for hvorfor de liker å danse.

Til tross for å like dans i ulik grad, uttrykket alle respondentene at de gledet seg til å ha et danseopplegg, fordi de *aldri* har hatt danseundervisning på skolen. Danseopplegget sa de var en mulighet til å lære nye danser, og bevegelser, og gjøre noe annet enn å sitte å jobbe. G3 sier han egentlig ikke kan vite om han vil like danseopplegget, fordi han har lite erfaring med dans: «Jeg vet jo ikke hvordan jeg liker ditt opplegg. Det kan jo være at jeg hater det. Det kan jo være at jeg elsker det». Instruktørrollen kan altså påvirke elevenes opplevelse av danseopplegget gjennom danseøktenes innhold.

4.2 Dans og følelser

Respondentene bruker ulike lyder og kroppsbevegelser for å beskrive opplevelsen og følelsen av å danse. Positive ladde lyder som «wiiihuuu», «yeeei», «woooo», og «uuuuh» var beskrivelser for at dansen fikk dem til å føle seg glad og energifylt. Her ble opplevelsen av glede vist kroppslig ved å løfte hendene over hodet, som ved jubel, og ved å vise to tomler opp i været. Alle respondentene uttrykte at danseprosjektet gøy, til kjempe- kjempe- kjempgøy, og syntes det var kjekt at de kunne danse sammen med medelevene. Dette kan sees i sammenheng med at den dansende kroppen produserer endorfiner. Noen respondenter syntes ikke alle elementene ved danseopplegget like gøy. Lyder som «bløh» og «aaah» ble brukt ekspressivt for det de ikke likte eller opplevde som kjedelig. Dette gjaldt ved enkelte øvelser eller ved å holde hender med det motsatte kjønn.

4.2.1 Ulike komponenter får frem forskjellige følelser

Følelsene som oppstår når respondentene danser kommer til uttrykk på bakgrunn av ulike faktorer. Jeg tar for meg bevegelsene, hvem man danser med, og musikken, som ulike faktorer, da disse utpeker seg for hvordan respondentene opplevde danseopplegget.

4.2.2 Bevegelsenes påvirkning

Uttalelser under danseøktene som: «Kan vi ta pause, jeg blir svett?», og «Kan jeg gå og drikke, jeg blir så tørst?», viser til at dansebevegelsene utfordret ulike fysiske egenskaper. Danseopplegget oppfylte også Helsedirektoratets anbefalinger om 60 minutter med fysisk aktivitet i løpet av en dag.

Respondentene uttalte at de lærte mange nye bevegelser i løpet av danseopplegget. Dette medførte at det oppsto en mestringsfølelse for noen respondenter. J2 sa at mestringsfølelsen oppsto da hun lærte noe nytt. Dette samme gjaldt for J1. På spørsmålet «Hva føler du når du lærer noe?», så svarte hun: «Smart.. bare smart!». Jeg tolker dette som at de begge opplevde mestring, når de behersket bevegelsene. G2 sa at de nye dansebevegelsene fikk han til å ville lære seg mer, og øve mer. Det gav han en følelse av motivasjon. Det gøyeste med danseopplegget, ifølge G3 og J3, var å prøve «rare og morsomme» bevegelser som de ikke gjør til vanlig, og som de i stor grad kunne bestemme selv. Engasjementet steg i klassen når de syntes aktiviteten var gøy: «Dette var gøy! Kan vi gjøre det en gang til?».

Dansebevegelsene utløste også følelser som kan karakteriseres som nervøsitet, flauhet og usikkerhet. J2 syntes det var utfordrende å huske kombinasjonen og rekkefølgen på bevegelsene. Glemte hun rekkefølgen kunne hun nervøs. Det samme gjaldt G1. Mestret han bevegelsene ble han glad, men var bevegelsene litt vanskelig og han ikke fikk det til, syntes han det var «litt skummelt». J3 syntes det var «litt sånn flaut» at folk kunne se på henne danse fordi: «Jeg blir litt nervøs når de ser på meg, også er jeg redd jeg danser feil eller riktig». J1 følte seg usikker når hun ikke visste hvilke bevegelser hun skulle gjøre til musikken. Disse følelsene forsvant underveis i økten, gjennom at elevene enten mestret bevegelsen, forsto at alle skulle gjøre det samme, eller fikk forslag til hvordan man kunne bevege seg.

Ut ifra hva resultatene viser ser ut til at de positive følelsene knyttes mer opp mot bevegelsene i seg selv, gjennom mestring og bevegelsesglede, mens bevegelsene som frembringer de mer «ubehagelige» følelsene ser ut til å ha sammenheng med den sosiale situasjonen. Elevene påvirkes av hva de tror medelevene tenker om dem, og legger dermed et prestasjonspress på seg selv. Positivt var det at nesten alle respondentene fikk kjenne på de ulike følelsene i løpet av danseopplegget, for som teorien viser så kan utvikling av et rikt dansespråk gi kontakt med- og tydeliggjøre egne følelser (Glad, 2012, s. 55). Dette kan altså bidra til å bedre elevens kjennskap til sitt eget følelsesregister, og medelevers følelsesmessige uttrykksmåter. Dette kan gi elevene mulighet til bedre kommunikasjon, gjennom utvikling av eksempelvis empati.

4.2.3 Musikkens påvirkning

Musikk hadde stor betydning for respondentenes danselyst. G2 sier om at han *må* ha musikk for å danse. Han føler da «grooven» fra musikken, som får han til å føle seg «energized» og glad. Denne musikkpåvirkningen kom til syne da vi skulle ha pardans. G2 syntes ikke pardans var sånn «woohoo» fordi det var for rolig musikk: «Det eneste jeg liker nå er sånn diskomusikk og hip hop». Typen musikk som spilles ser ut til å påvirke elevens danselyst, og hvilke typer kroppsbevegelser man har lyst til å utføre.

Dette peker også J3 på. Hun sier at musikk får henne til å føle seg glad, og når hun føler seg glad får hun lyst til å danse. Dette kom til syne under danseøktene også. De dagene hvor musikken sto på før danseøkten startet, startet elevene å danse på eget initiativ.

J1uttaler: «hvis jeg hører musikk som jeg hørte på for fem år siden, [...], så er jeg sånn «daaaansetid!!». Kjent musikk fremmer altså hennes danselyst. Dette observerte jeg hos G2 også. G2 liker å danse Hip Hop, og ville ikke i like stor grad danse på den ene aktiviteten, hvis ikke Hip Hop-musikk ble spilt. Som teorien peker på så kan musikk brukes for å komme i «den riktige stemningen», og bidra til at man utfører bestemte oppgaver, eller utøver en bestemt atferd (Vestad, 2009, s. 160).

Ved å lære seg å danse har elevene alltid en mulighet til å bedrive fysisk aktivitet. Som J3 uttrykte: «Hvis du kjeder deg, så kan du danse, ja, hvis du hører musikk så kan du bare danse». Det eneste man trenger er musikk. Som J1 sier: «Det er ikke noe gøy uten musikk. Jeg må høre sanger». Kombinasjonen av musikk og dans bringer J1 inn i det teorien benevner som en flow-tilstand. Hun sier det føles ut som at noe kommer ut av henne når hun danser, og at hun bare blir kjempeglad. Dansen fører henne inn i «en annen verden»: «Jeg er nervøs hele tiden, men når jeg begynner å danse, det er bare gøy. Jeg glemmer alt med nervøsiteten. Jeg bare danser og tenker ikke. Dansen tar alt stresset mitt vekk». J3 sier også at det å danse får henne til å føle seg fri. Dette kan igjen trekkes opp mot Dubergs studie, hvor dansen bedret stressmestring blant deltakerne, og fikk de til å føle på en større frihet til livet. Dans kan her se ut som en «pauseaktivitet» fra de daglige gjøremålene. Dette underbygges av rektor på en av skolene, som mente elevene hadde godt av en pause fra de teoretiske fagene.

4.2.4 Påvirkningen av å danse sammen

G3 sier at «å danse sammen med gutter er gøy. Gutter er mer venner, og da kanskje de gjør det bedre, fordi de gjør mer når de er gode venner». Jeg tolker dette som at ved å danse med venner så føler gutten seg trygg, og tørr i større grad å utforske og utfolde seg i dansen. J2 på sin side sier at hun liker bedre å danse alene, enn å danse sammen med noen, men sikter da til pardansformatet. «Når vi danser pardans, så skal liksom begge to gjøre riktig, og da konsentrerer man seg mer om å se på den andre liksom». Hun mener at ved å danse alene «ser folk mer på seg selv og om de gjør riktig, i stedet for å se på meg og om jeg gjør riktig». Slik jeg tolker det legger hun et press på seg selv om å prestere, noe som fører til en følelse av usikkerhet hos henne. Ut fra teorien drar jeg her linjer til Dubergs studie. I 5.klasse blir det viktig å skape en trygg atmosfære, med et støttende fellesskap. Dette blir viktig for at elevene skal kunne utfolde seg i dansen, og oppleve bevegelsesglede (Duberg, 2016, s.1). Egen erfaring peker på at samhandling, og kjennskap fører til et trygg atmosfære i miljøet.

Om kroppsøvningsfaget generelt legger opp til en trygg atmosfære gjennom å legge hovedfokuset på idrett kan diskuteres. Ballidrett fører eksempelvis for mange med seg en følelse av utrygghet, fordi elever med et høyt ferdighetsnivå i stor grad overkjører de på et lavere ferdighetsnivå (Selen, 2012, s. 197).

I dansen frambragte kroppskontakt frambragte ulike følelser. I begynnelsen av pardansen var det uaktuelt for elevene å holde hverandre i hendene. De trakk enten genseren over hånden, eller plasserte fingertupp mot fingertupp. Jeg tok da en alvorsprat med elevene og faktene forsvant. I intervjuene uttrykte elevene at de opplevde å holde hverandre i hendene som enten «helt greit», «ubehagelig» eller «ekkelig». J2 syntes det var ubehagelig å holde guttehånden, fordi hun ikke var vant med det, men syntes at pardansen var gøyest med danseopplegget, fordi hun fikk danset med en gutt. J1 sa at hun holdt *bare* hånden til en gutt hun likte. Likte hun ikke gutten følte hun ubehag: «hvis jeg holder hender med en gutt som jeg ikke liker, jeg bare «Gud, hjelp meg, vær så snill». G3 syntes på sin side at det var ekkelig fordi jentehånden var kald og svett. Dette viser til, som Glad (2012, s.54) skriver, at kroppskontakt bør bli introdusert tidlig i opplæringen for å bli en normal del av en ikke-aggressiv atferd.

G1 hadde en annen reaksjon. Han syntes det var rart å skulle holde jentene i hånden fordi «nesten alle sa æsj [...]». Jeg tolket dette som at G3 selv ikke følte ubehag ved kroppskontakten, men følte ubehag fordi de jenten reagerte med misnøye på valget av partner. Igjen sees dette i lys av teorien. Barn må lære seg å forstå og kontrollere egne følelser, samt

lese andre følelsesuttrykk på en adekvat måte for å fungere sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det er derfor viktig at kroppskontakt gjennom dans presenteres, for å kunne styrke relasjonen mellom kjønnene, og skape en trygg atmosfære i klassen (Glad, 2012, s.57)

Endringene som oppsto mellom elvene i pardansen, var interessant å se. De glemte fort at det var «ekkelig» å holde hender, og begynte å le og smile til hverandre hvis bevegelsene var morsomme, eller hvis de gjorde feil bevegelse til feil tid. Elevene samhandlet på en helt annen måte mot slutten av timen enn hva de gjorde i begynnelsen. Anspenheten var borte, og det så ut til at de gledet seg over hverandres selskap.

4.3 Dansens sosiale betydning

Flere av respondentene forteller at de danser hjemme alene på rommet, og danser sjeldent sammen med andre. Etter danseprosjektet erfarte respondentene hvor gøy det var å danse sammen med de andre i klassen. G2 sier eksempelvis: «Alle sammen kan gjøre det (å danse), ikke bare meg, også kan alle sammen ha det gøy med alle sammen. Også kan de lære litt, slik at de blir bedre». G2 ser ut til å tro at fellesskapet i klassen blir bedre av at elevene lærer seg å danse, og trekker frem fordelene av å ha en felles aktivitet de kan snakke om på fritiden. Dette sees i lys av teorien- fellesskap i dansen kan føre til samhørighet og samhold (Glad, 2012, s.53).

To respondenter forteller at de etter danseopplegget snakket med medelever de vanligvis ikke henger med. J3 uttalte: «Sist gang, når vi danset med en gutt, så hadde jeg ikke snakket med den gutten så mye, men etter at vi danset sammen, så snakket vi sammen med hverandre». Hun tror dans som aktivitet danner vennskap: «Hvis noen er sinte på hverandre, så kan de bli venner ved å danse med hverandre». Dette var grunnen til at hun syntes det var så gøy at klassen danset sammen, fordi de kunne bli bedre kjent. Jeg syns J2 oppsummerer dansens sosiale virkning godt med sin uttalelse: «Hvis man snakker med hverandre og er nærmere hverandre enn normalt og gjør ting sammen, så blir man jo fortere venner».

Jeg mener elevene blir kjent på en annen måte gjennom dansen, enn ved å omgås i klasserommet. De ser hverandre i en annen setting, og ser nye sider ved hverandre. Elevene ler sammen, tar på hverandre, og har en fellesaktivitet de utfører sammen. Nye vennskap kan slik oppstå. Selv om alle sier at det er gøy at klassen danser sammen, er det flere som uttrykker at dansing kan være en ekskluderende aktivitet. J1 fortalte at hun hadde fått beskjed om å gå vekk, når hun ønsket å danse med noen jenter. G3 problematiserer også dette i

forventningsintervjuet og sier at «Noen av de som danser sammen er sånn ... De danser sammen ... og punktum». Man slipper altså ikke til. Basert på det jeg observerte og det respondentene uttrykte så bedret dansen samhandlingen mellom elevene. Elvene trengte tid til å bli kjent- og trygge på hverandre, selv om de har gått i klasse i flere år.

4.4 «Ikke-eksisterende danseundervisning»

I intervjuet kommer det frem at danseundervisning for 5. klassingene har vært ikke-eksisterende i løpet av de fem årene de har gått på grunnskolen. Dette bygger opp under Nordaker sine funn. Dans har en problemfylt tilværelse i kroppsøvingsfaget, og står svakt blant kroppsøvingslærerne (Nordaker, referert i Arnesen, Leirhaug, & Aadland, 2017, s. 50). Dansens svake posisjon kan tolkes som en manglende danseinteresse blant lærerne, men det ligger nok mer bak utfordringen, enn en manglende interesse. Som Johnsen og Ørbæk fremhevet i sine masteroppgaver, så er mangelen på kunnskap og ferdigheter det som ofte stopper lærerne i å undervise dans. Dette gjaldt også for kontaktlærer i dette tilfellet. Kontaktlærer viste til tross for dette stor interesse rundt danseprosjektet, og uttrykte at «alle dager burde ha startet på denne måten (med dans)». Interessen for dans var altså tilstede, selv om kunnskapen og lystene til å undervise dans manglet. Det kan dermed stilles spørsmål til høgskole- og universitetsutdanningene om det er en sviktende opplæring av dans under utdannelsen.

4.5 Ønsker elevene dans i skolen?

Alle respondentene uttrykte at de ønsket å gjenta et lignende danseopplegg, uavhengig av om de i forventningsintervjuet sa at de enten likte eller ikke likte å danse. Danseopplegget innfridde altså forventningene om at danseopplegget ville bli gøy. For respondentene var det utfordrende å sette ord på hvorfor de ville gjenta danseopplegget. Likevel kom det tydelig frem at de kunne tenke seg å danse mer.

På spørsmålet: «Hvordan var følelsen i kroppen etter at vi var ferdige med å danse?», svarte J1 at hun ble litt sur. Hun ville helst ha danset i to- tre timer til: «Det var kjempegøy». J2 likte minst at danseopplegget bare ble gjennomført en gang i uken: «[...] vi kunne liksom hatt det flere ganger». J3 hadde spurt kontaktlærer, sammen med venninner, om danseopplegget kunne gjentas. Hun skulle ønske at dans var et eget fag, slik at de fikk tid til å praktisere og utforske dansen. Hun sier at andre burde få oppleve hvor gøy dans er.

Guttene ville også ha gjentatt danseopplegget, men varierer svarene i større grad. G2 hadde utfordringer med å svare på om han ville ha gjentatt danseopplegget. Likevel uttrykker han at

han var litt lei seg etter danseøkten, fordi han ville danse og lære seg mer. I tillegg vil han at jeg skal komme tilbake for å undervise dans, fordi det var så gøy. Ønsket om mer dans var altså tilstede. G3 svarer på spørsmålet, om han kunne tenkt seg mer dans i skolen, klart nei, men klarer ikke å sette ord på hvorfor. Til tross for dette ville han i noen grad ha gjentatt danseopplegget, fordi det noen ganger var gøy, og andre ganger var kjedelig. Etter hva jeg observerte så opplevde flere av elevene at dans var mye mer enn hva de hadde forestilt seg. Dans var ikke bare vanskelige bevegelser. Det å danse kunne også være å speile hverandre, eller imitere at man var en gammel dame, eller en stor og tung elefant.

5.0 Konklusjon og avslutning

Problemstillingen i oppgaven lød som følger: «Hvordan opplever 5. klasseelever et 4 ukers danseopplegg, og hvilke faktorer er av betydning for deres danseopplevelser?»

Da opplevelser baserer seg på en persons subjektive erfaring, og henger sammen med ytre sansepåvirkninger, emosjonell tilstand, og tankeprosesser, vil elevene kunne sitte igjen med ulike opplevelse av danseopplegget (Kennair, 2016). Elevenes opplevelser er subjektive og dermed ikke generaliserbare. Hensikten med oppgaven er heller ikke å generalisere, men å gi en dypere forståelse av hvordan elever opplever det å danse.

I lys av teorien trekker oppgavens resultater i retning av at det å danse kan ha en forebyggende- og helsefremmende effekt. Dette bygger opp under allerede eksisterende teori på området. Resultatene viser at elevene opplever stor glede ved å danse, fordi de får danse sammen som klasse, utføre morsomme og rare dansebevegelser, og danse til musikk. Dette frembringer hos elevene bevegelsesglede, en følelse av fellesskap, samt en opplevelse av å mestre. For at elevene skal tørre å utfolde seg i dansen peker teori og resultat på at elevene bør finne seg i et miljø de opplever som trygt.

Resultatene viser også at elevene får kjenne på følelser som flauhet, usikkerhet og nervøsitet. Dette var spesielt fremtredende når elevene følte et prestasjonspress. Til tross for dette uttrykte elevene at de ville ha mer dans i skolen, og at de kunne ha tenkt seg og gjentatt et lignende danseopplegg, fordi det var så gøy. Teorien på området og resultatene i oppgaven trekker i retning av at det å danse i skolen ikke bør utelukkes fra kroppsøvfaget. Etter min mening bør dansen bli prioritert i en mye større grad. Dansen kan bidra til utvikling på mange ulike områder, og kan i samspill med lærerens kompetanse, motivasjon og ferdigheter, bidra til å fremme kroppsøvfagets formål om livslang bevegelsesglede.

Litteraturliste

- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvingsfaget – mer enn gode intensjoner? Hentet fra:
https://jased.net/index.php/jased/article/view/635/1984#CIT0022_635
- Bahr, R. (2018). Fysisk aktivitet. I *Store norske leksikon*. Hentet fra
https://sml.snl.no/fysisk_aktivitet
- De Nasjonale forskningsetiske komiteer (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder - likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Delgado, J. (2019). Science confirms: Dancing makes you happy. Hentet fra:
<https://psychology-spot.com/dancing-makes-me-happy/?fbclid=IwAR3bFTleKa-cjs0QDBt5N9jd-tPKwpV8fyx4iDtVQozJTCPuwj97fomTKk4>
- Duberg, A. (2012). Something About the Dance. Hentet fra:
<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/1388730>
- Duberg, A. (2016). «I feel free»: Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. Hentet fra:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4944595/pdf/QHW-11-31946.pdf>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holte, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundesøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. HSH-rapport 2013/7. Hentet fra:
<https://docplayer.me/36975639-Skolefagsundersokelsen-2011.html>
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12:1, 5-28.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen* (2. utg.). Vollen: Tell forlag as

Guldbrandsen, C. (2010, 23. februar). Vil ha mer gym. Hentet fra:

<https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-forebyggende-helse/vil-ha-mye-mer-gym/866564>

Helsedirektoratet. (2016, 1. juli). Anbefalinger fysisk aktivitet. Hentet fra:

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm AS

Johnsen, S. S. (2016). *Dans i skolen- Betydningen av en tydelig definisjon av dans og*

lærernes kompetanse. (Mastergrad, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

Hentet fra:

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2494370/masteroppgave_siljesolheimjohnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kennair, L. E. (2016). Opplevelse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra:

<https://snl.no/opplevelse>

Kolle, E., Stokke, E. S, Hansen, B. H. & Andersen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9-, og*

15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011. Oslo, Helsedirektoratet.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal

akademisk

Kvam, M. (2016, 9. mai). Barn og fysisk aktivitet- en gave for livet. Hentet fra:

<https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/fysisk-aktivitet-og-helse/barn-og-fysisk-aktivitet-en-gave-for-livet/>

Malt, U. (2015). Kvalitativ. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kvalitativ>

Mikkelsen, S. (2016, 20. mai). – Dans bør få en mer sentral plass i skolen. Hentet fra:

<https://www.universitetsavisa.no/campus/2016/05/20/Dans-bør-få-en-mer-sentral-plass-i-skolen-18367457.ece>

Mæland, J. G. (2015). *Forebyggende helsearbeid* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordaker, D.J. (2009). *Dans i skolen?* Doktoravhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.

NSD. (2018, 31. august). Samtykke. Hentet fra:

<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Norsk helseinformatikk. (2018, 31. august). Overvekt hos barn. Hentet fra:

<https://nhi.no/sykdommer/barn/hormonsykdommer/overvekt-hos-barn/?page=all>

Pape, S. (2013). Dans. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/dans>

Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og*

kontaktimprovisasjon- som tradisjon, fortolkning og levd erfaring.

(Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøyskole). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/224255/Rustad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Selen, V. J. (2012). *Praksis, læring, kvalitet i idrætstimerne et multiple-case studie.*

(Doktorgradsavhandling, University Colleges Denmark). Hentet fra:

https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf

Skogmo, H. A. (2018, 26. juni). Viktigheten av sang og musikk. Hentet fra:

<https://ndla.no/subjects/subject:40/topic:1:195623/topic:1:79778/resource:1:79799>

Svee, T. Ø. (2008). *Dans og didaktikk*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag

Torstveit, M. K & Bø, K. (2008). Ulike typer fysisk aktivitet og trening. Roald Bahr (Red.),

Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling. (s.136-137).

Helsedirektoratet.

Ulleberg, H. P (2002). Forskningsmetode og vitenskapsteori. Hentet fra:

<http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Forskning2.htm>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i kroppsøving* (KR01-04). Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Relasjoner mellom elever. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>

Vallgård, S. & Koch, L. (2011). *Forskningsmetoder i folkesundhedvidenskap*. Munksgaard Danmark.

Vestad, I.L. (2009). «Tufsa danser»: om et barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer. E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. (s. 153-169). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Vik, S. (2018, 31. mai). Alderstypiske trekk 0-18 år. Hentet fra:

<https://ndla.no/subjects/subject:40/topic:1:195926/topic:1:195927/resource:1:51556>

Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanning* (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2503774/OrbakT%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Østby, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O., & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefaget* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1

Forventningsintervju

1. Hva tenker du på når du hører ordet dans?

2. Liker du å danse?
 - *Hvorfor liker du/liker du ikke å danse?*
 - *Har du noen erfaring med dans fra før av?*
 - *Hvilken type dans har du danset?*
 - *Hvorfor startet du med dans?*

3. Hvor godt liker du å danse?
1 _____ 10

4. Hvordan tror du det blir å ha et danseopplegg?
 - *Kan du utdype hvorfor du tror det blir slik?*

5. Hvor sikker er du på dette?
1 _____ 10

6. Hvor mye gleder du deg til å ha et danseopplegg?
1 _____ 10

7. Hvordan syns du det er i klassen? Trives du?
 - *Hvordan tror du dans kan være med å påvirke vennskapet i klassen?*
 - *Hvorfor tror du dans kan være med å påvirke klassemiljøet?*

Dybdeintervju

Opplevelsen av å danse

- Repetisjon: Hva har vi gjort de fire siste gangene?

1. Hva tenker du på når du hører ordet dans?
2. Hvordan syns du det var å ha et danseopplegg på skolen?
 - *Kan du utdype hvorfor du syns det var..... ?*
 - *Var det bevegelsene som ble gjort?*
 - *Var det musikken?*
 - *Var det klassekameratene?*

3. Hvor godt likte du å ha et danseopplegg?

1 _____ 10

4. Var det som du forventet deg?
5. Hvilke følelser i kroppen kjente du på når du danset (glad, energisk, nervøs, kjedelig)?
 - *Hvorfor tror du at du ble*
6. Kan du fortelle hva du likte mest med danseopplegget
 - *Hvorfor likte du det best?*
 - *Hva følte du når vi gjorde dette? (mestring?)*
7. Hva syns du var det letteste vi gjorde?
 - *Hvorfor syns du dette var det letteste?*
 - *Hva følte du når vi gjorde dette?*
8. Kan du fortelle hva du likte minst ved danseopplegget?

- *Hvorfor likte du det minst?*
- *Hva følte du når vi gjorde dette? (ukomfortabel?)*

9. Hva synes du det vanskeligste vi gjorde?

- *Hvorfor synes du det var det vanskeligste?*
- *Hva følte du når vi gjorde dette?*

10. Hvordan var det å danse pardans?

11. Hvordan synes du det var å bevege kroppen på den måten vi gjorde når vi danset?

12. *Var det rart/merkelig/utfordrende/kjekt*

13. Liker du bedre å danse nå enn før?

14. *Hvorfor liker/likek du ikke å danse bedre nå enn før?*

15. Hvor godt liker du å danse nå?

1 _____ 10

16. I hvor stor grad kunne du tenkt deg å gjenta et slikt danseopplegg?

1 _____ 10

Kan du utdype hvorfor?

17. Har dere hatt dans på skolen tidligere? Kan du si noe om det? I kroppsøvingstimen eller andre sammenhenger?

a. *Kunne du tenke deg å ha hatt mer dans på skolen?*

b. *Hvorfor/hvorfor ikke?*

Dansens påvirkning

18. Har dette danseopplegget gjort noe med hvordan dere som klasse har det sammen?

Kan du si noe om hvorfor du tenker dette?

19. Hvordan syns du det var at hele klassen danset sammen?

Hvorfor tror du at du følte det sånn?

- Hvordan følte det at det var andre rundt deg (som kunne se på deg) når du danset?

Hvordan følte det å holde hender med en annen når du skulle danse?

Hvordan var det å danse sammen i par?

20. Har dette danseopplegget ført til at du har snakket mer med noen medelever som du vanligvis ikke er så mye sammen med?

- *Hvorfor tror du at du har snakket mer med denne/disse personen(e) nå?*

- *Tror du danseopplegget kan ha påvirket klassemiljøet i deres klasse?*

a. Hvorfor tror du dans kan være med å påvirke klassemiljøet?

21. Lærte du noe av å danse?

- *Kan du si noe om hva du lærte? (Bevegelsesmåter, samarbeidsmåter)*

- *Kan du si noe mer om hvorfor du lærte noe/ikke lærte noe?*

- *Hva følte du da?*

22. Hvordan var følelsen i kroppen etter at vi var ferdige med å danse?

- *Ble du i bedre humør?*

- *Trøtt? Våken?*

Avsluttende spørsmål

23. Har dere snakket om danseopplegget i klassen?

Hva har dere snakket om da?

24. Skulle du ønske at det var mer dans i skolen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

25. Er det noe mer du vil si om danseopplegget?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Dansens påvirkning”?***

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatt, om ditt barn kan få å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barn opplever dans og hvordan dans kan være en ressurs for barnas trivsel på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Som bachelorgardstudent i folkehelse med vekt på fysisk aktivitet og kosthold ved Høgskolen på Vestlandet, holder jeg nå på å skrive bachelorgraden min innen fysisk aktivitet. I den forbindelse har jeg lyst til å undersøke hvordan elever i 5. klasse opplever det å danse, og se på hvilken måte dans kan være en ressurs for barnas trivsel på skolen. Her vil forskningsspørsmål som: «Hvilke følelser oppstår ved dans?» og «Hvorfor oppstår disse følelsene?» bli analysert.

For eleven innebærer deltakelse i studien å delta på et danseopplegg som varer i 60 minutter, én gang i uken, i en periode på ca. fem uker. Danseopplegget vil fokusere på blant annet bevegelsesglede, bli kjent med egen kropp, kommunikasjon og samarbeid, samt fokusere på øvelser som skaper tillit og trygghet blant elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på barn i 5. klasse på grunnskolen er fordi de begynner å se og forstå konsekvensene av handlingene sine, de begynner å bli mer og mer selvstendige, og de er i en fase av livet hvor det er viktig med mestring for identitetsbygging. Min hypotese er at dans kan ha en positiv effekt hos barna, og jeg har derfor lyst til å høre mer om hvordan de opplever det å danse.

Alle barna vil få mulighet til å delta på danseprosjektet, men tre gutter og tre jenter fra klassen (med samtykke fra foreldre/foresatte) vil bli tilfeldig trukket ut til å delta på et kvalitativt intervju. I forskningssammenheng råder det et sentralt etisk prinsipp om at begge kjønn i utgangspunktet skal inkluderes i studiet. Samtidig kan det å inkludere begge kjønn være av interesse, da det kan få belyst hvordan ulike kjønn opplever samme situasjon.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Hvis man velger å delta i prosjektet vil det tilfeldige utvalget av barn delta i et forventningsintervju i forkant av danseopplegget, og delta i et kvalitativt dybdeintervju, med åpne strukturerte spørsmål, i etterkant av danseopplegget. I intervjuet vil det bli stilt spørsmål om blant annet hvordan elevene opplevde danseopplegget, hva de følte når de danset, og hvordan det var å danse sammen med en annen person, osv. Intervjuene vil ta mellom 20-30 minutter å gjennomføre.

Svarene fra intervjuene vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. I tillegg vil det bli benyttet notater, og egne observasjoner fra det gjennomførte danseprosjektet.

Jeg kommer også til å spørre kontaktlærer noen spørsmål generelt om klassen. Dette vil være spørsmål som går på lærerens opplevelse av det gjennomførte danseprosjektet, og om man kunne se noen endringer i klassemiljøet i løpet av perioden med danseprosjektet. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

Som foreldre/foresatte kan dere få se intervjuguiden i forkant av intervjuet, og dere kan få høre igjennom intervjuet som har blitt gjort med deres barn, ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis man velger å delta, kan man når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert, slik at ikke informasjon kan føres tilbake til den enkelte elev. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg, og det vil ikke ha påvirke forholdet til skolen/lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene som ditt barn har gitt til formålene som har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder ved behandlingsansvarlig institusjon vil ha tilgang til informasjon, men navnet på barnet vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Eksempler på koding kan være:

G1= gutt 1

G2= gutt 2

J1= jente 1

J2= jente 2

- Hvis det benyttes direkte sitat i bacheloroppgaven, vil barnet ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da barnet vil bli anonymisert på den måten at barnet får nytt «navn» eller går under en kode.

Eksempel; hvis barnets navn er Kamilla, så vil barnet etter anonymisering bli hetende J1

- Mobile enheter tilhørende Høgskolen på Vestlandet vil bli brukt for lydopptakene, for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.juni, 2019. Etter transkribering vil lydopptakene bli slettet, og barnet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen ved Vestlandet ved Ingvild Jørstad, på epost (ingvildjorstad@gmail.com), eller telefon: 48272950 eller veileder Anne Henriksen, på epost (ahen@hvl.no), eller telefon: 55585929
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost (personvernombud@hvl.no) eller telefon: 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingvild Jørstad

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dansens påvirkning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at (barnets navn):

-
- kan delta i danseprosjektet
 - kan delta i intervjuene
 - lærer kan gi generelle opplysninger om klassen til prosjektet

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.juni, 2019

(Signert av foresatt/foreldre til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Dansens påvirkning – «Danseopplegget»

Første time: Bli kjent og trygg på hverandre gjennom kroppskontakt

Øvelser:	Hvordan	Hvorfor
Tømmerrullen	Barna legger seg på gulvet i en lang rekke ved siden av hverandre. Et barn skal ligge på toppen av de andre elevene som en tømmerstokk, mens de barna som ligger på bakken skal rulle rundt, for å få personen på toppen til å bevege seg forover.	For å få barna til å le og samarbeide
Kreativ øvelse	Danserne beveger seg i en klynge og hilser på hverandre. Det gis beskjeder underveis for: Hvordan man skal hilse: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hånd 2. Skulder 3. Kne 4. Rygg 5. Fotbladet Hvordan man skal gå: <ol style="list-style-type: none"> 1. Elefant (tung) 2. Snegle 3. Gorilla 4. Baby (vaklete/stakkato) 5. På glatt is (lette steg) 6. Ballettdanser 7. Som en gammel dame og en gammel mann 	Oppvarming- og trygghetsøvelser for kreativ dans. Øvelser som fokuserer på kroppsbevissthet- bli kjent med egen kropp og bli kjent med andre gjennom fysisk kontakt.
Speiling av bevegelser	Deler gruppen i to. Den ene gruppen stiller seg i yttersirkelen, mens den andre gruppen sprer seg rundt i rommet. Runde 1: Yttersirkelen begynner å gå, finner seg en partner, gjør en bevegelse, den andre personen hermer og holder posisjonen til en annen elev kommer å gjør en ny bevegelse (Bytter roller etter hvert). Runde 2: Samme, men eleven skal gjøre den motsatte bevegelsen av hva eleven viser (speilbilde)	Ved å speile viser studentene at man ser den enkelte elev for det han/hun er. Elevene skjønner at det er de som leder, og de vil skifte fokus fra å være lukket til å se de andre rundt seg.
Danseleken	Elevene danser fritt til ulik musikk	Utfordrer deres kreativitet, må lytte til musikken for å tolke dens uttrykk
Humør-dansen	Deltakerne deles i grupper, med tre i hver. Hver gruppe skal bli enige om en aktivitet de ønsker å mime/danse. Det kan være alt i fra å vaske opp, pusse vindu, surfe, spille fotball osv. Den voksne skal spille tre forskjellige melodier, der alle symboliserer en stemning/et humør. Når deltakerne har arbeidet med de tre sangene, viser gruppene dansene til hverandre.	Gruppen skal finne ut hvordan aktiviteten de har valgt kan danses samtidig som den gjenspeiler det gitte humøret/stemningen. Viktig med en utforskende del som ikke krever at de gjør de riktige bevegelsene

1. Før barna kom inn i klasserommet, var det første jeg gjorde å sette på musikk. Jeg vil at de skal bli møtt med litt «liv» og bevegelse i det de kommer inn døren. Musikken er energifull, og for meg den type musikk som gjør at jeg får lyst til å smile og bevege på meg.
2. Barna kommer inn i klasserommet, hører musikken, og utbryter enten et positivt «jaaaaa» eller «hva er det skjer her?» og smiler. Uten oppfordring setter de i gang å danse eller leke rundt i klasserommet. Dette gjelder de fleste
3. Tømmerstokken: Barna har vansker mer å ta beskjeder for de er så ivrige. De er litt beskjedne med tanke på oppgaven. Det kommer seg etter hvert, men vi bruker ikke så lang tid på denne, da klasserommet er i minste laget.
4. Kreativ øvelse: Barna går ivrig rundt og hilser på hverandre. Blir litt voldsomme i bevegelsene når de får beskjed om å hilse med skulder, kne osv. men det virker som de tilsynelatende har det gøy. De fikk også komme med egne forslag til øvelser – «magebump» og «rumpebump». De smiler og de ler, og det ser ut til at de ikke har noe problem med å gjøre det på tvers av kjønnene. Noen er litt mer motvillige enn andre, fordi de synes øvelsen er for «teit».

Jeg glemte å kjøre runden med å være forskjellige dyr, og gå på ulikt vis. Dette var litt dumt da gir eksempler på mange ulike måter å bevege seg på.

5. Speiling: Denne ble kaotisk i starten da elvene ikke forsto hva de skulle gjøre, og klasserommet var for lite til at de kunne spre seg nok ut. Jeg valgte derfor å plassere gruppe nr. 1 på en linje i stedet for spredt i midten, slik at gruppe nr. 2 kunne gå i front av dem å gjøre hver sin bevegelse fremfor alle sammen. Slik ble alle involvert i øvelsen, og alle fikk vise mange forskjellige øvelser. Dette var en vellykket måte å gjøre det på.

Etter øvelsen setter vi oss i en ring for å snakke litt om det vi akkurat har gjort. Ut ifra alle de figurene barna vise hverandre var det mange «dansemoves» som dukket opp. Jeg forteller dem at de figurene de fant på kan brukes når de danser.

6. Danseleken: For å få lov til å bevege seg slik som de vil. Jeg har sørget for å ha en variert musikkliste, slik at alle preferanser skal bli dekket. Det virker som om noen bare danser til en type musikk. De fleste er veldig ivrige, og til og med de som på forhånd har sagt de ikke danser, danser... masse. Det er en gjenganger at forntitedanser blir danset.

Kommentarer fra elever:

- «Jeg gleder meg»
- «Jeg håper vi ikke skal holde hender med guttene»
- «Dette var gøy»
- «Så alt vi gjør nå er dans?»

Kommentarer fra lærere:

- «Alle timer skulle startet slik»
- «Det var vellykket dette»
- «De koste seg masse, og var så ivrige»
- «De danset mer enn hva jeg hadde trodd»
- «Vi satt med og sang»
- «Vi har ikke hatt dans med elevene enda»

Hva:	Hvorfor	Musikkvalg
<p>Oppvarming: Øvelse i par: 1-2-3 -øvelse Person 1 sier 1, person 2 sier 2, person 1 sier 3, person 2 sier 1, osv.</p> <p>Bytter etter hvert ut to tallet med et hopp, i stedet for å si tallet.</p>	<p>For å mykne opp stemningen, få de til å le, og se og fokusere på hverandre</p>	
<p>Hoveddel: Tre sekvenser med boogie-mønstre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sekvens: Sirkulære føringer på plassen overfor hverandre <ul style="list-style-type: none"> • Snurr til venstre – 8 slag • Snurr til høyre – 8 slag • American spin – 8 slag • Break- crazy legs – 8 slag 2. sekvens: Bevegelse på gulvet i sirkel <ul style="list-style-type: none"> • Vri kroppene mot din ens egen venstre. Løft hendene over hodet, og legg høyre hånd bak på partnerens nakke uten å slippe taket- 4 slag • Gli sakte ut fra hverandre, ved å slippe taket med ens egen vestre hånd. Skal ende opp med høyre hånd i høyre hånd → 4 slag • Gå en halv runde rundt hverandre i en sirkulærbevegelse, med fortsatt høyre hånd i høyre hånd – 8 slag • Gå en halv runde til med twist-steg, slik at du har gått 360 grader → 8 slag • Break: Mess around 8 slag 3. sekvens: Lineære bevegelser <ul style="list-style-type: none"> • Plassbytte- 8 slag • Klapping med hendene – 8 slag • Plassbytte 8-slag • Klapping med hendene 8-slag <p>Roterer partner underveis</p>	<p>Kroppskontakt Samarbeid og samhandling Se nye sider ved hverandre</p>	<p>Wade In The Water</p>
<p>Framføre for hverandre – to store grupper</p>	<p>Føle fellesskap rundt presentasjonen</p>	

LOGG 12.03.19- PARDANS

Jeg startet med å si til elevene at de skulle plassere seg annenhver gutt og jente. Dette ble veldig kaotisk, da de ikke klarte å organisere seg selv, og ikke kunne stå med hvilken som helst jente eller gutt. Refleksjon: Burde ha delt de opp i jenter og gutter først, stilt de på en linje overfor hverandre, og parete de sammen på denne måten. Mer effektivt.

LEK «1-2-3»

Gikk ok i starten og det så ut til å ha det gøy med leken, bortsett fra de som ikke ville slippe seg løs, og se på partneren fordi det var «feil» person og være på gruppe med. Denne leken ville ha gått bedre om de hadde vært villige til å leke i stedet for å bruke kreftene sine på å være uførtrolig med partneren sin.

Boogie Woogie

Fortalte at vi i dag skulle jobbe med en pardans kalt Boogie Woogie. Et barn kom med kommentaren «det er jo kjærlighetsdans», fordi jeg hadde dansepartneren min som kjæreste.

I det vi skulle holde hender ble det vanskelig for de fleste elevene. Ikke skulle de holde hender, ikke skulle de berøre hverandre, og hvis de skulle berøre hverandre, så dro de genseren over hendene. Endte opp med å gi de streng beskjed om å slutte med dette tullet. Elevene skjerpet seg og gjorde nå som de fikk beskjed om. Roterte ikke partner da dette ville tatt alt for lang tid, og de samme problemene ville oppstått igjen.

Det kom flere kommentarer i starten, som «kan vi gjøre noe annet nå», «dette var kjedelig», men etter hvert ble elevene mer og mer med. De ble med og telte takten og smilte og lo når vi skulle gjennomføre breaks. I andre sekvens skulle vi ha mer kroppskontakt, enn bare det å holde hender. Denne gangen kom det ingen kommentarer på dette. Barna gjorde som jeg sa, og det så ut til at de koste seg. I tredje sekvens hadde jeg lagt inn en klappesekvens, som ble godt mottatt. Her kunne de høre at de gjorde alt samtidig, noe som forsterket klappesekvensen. Dette så de ut til å kose seg med.

Vi repeterte alle sekvensene noen ganger til musikk, slik at de skulle huske sekvensene bedre. Jeg prøvde å være flink til å gi de komplimenter underveis, og brukte både klapping og positive ord til å framheve at de hadde vært flinke.

Til slutt delte jeg gruppen i to, slik at de kunne få fremføre for hverandre. Her var det ikke prestasjonen som skulle være i fokus, derfor kjørte jeg mange i gangen, slik at ikke et par følte at de fikk all oppmerksomheten. Jeg hjalp til under fremføringen, ved å si hva de skulle gjøre, og fikk tilskuerne til å være med å klappe og «heie» underveis. Hvis noen ikke husket eller ikke fikk det til underveis, var ikke dette noe som ble lagt vekt på, men et tidspunkt hvor man kunne prøve å veilede elevene til å komme inn på rett plass igjen. Noen så ut til å syns det var skummelt i starten før vi hadde begynt. Da de for det første skjønnte at det ikke bare var de som ikke husket alle sekvensene, og at de skulle fremføre i større grupper, så også nervøsiteten til å forsvinne.

Etter dette gjennomførte jeg og min dansepartner et dansenummer som viste hvordan Boogie Woogie egentlig danses. Elevene ble veldig begeistret og kom med rop og klapp underveis i dansen. Det så ut til at de ble veldig imponerte.

Vi avsluttet med danseleken, slik at vi kunne lette litt mer på stemningen, og få bevege oss fritt igjen. Alt i alt, så koste elevene seg, selv om de ikke helt ville innrømme det. Litt problemer var det å bli kvitt holdningen om at de var for kule til å holde hender med hverandre.

Tredje time: Koreografert dans

Hva	Hvorfor	Musikkvalg
<p>Oppvarming: Improvisasjonssirkel: Jeg bestemmer</p>	<p>Varme opp, vise de nye bevegelser, få opp energien i gruppen og gjøre de klar til hovedaktiviteten.</p>	<p>Runaway baby- Bruno Mars</p>
<p>Hoveddel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koreografert dans: Innlæring 1. 2-8-ere: Hip-hop steg 2. 1*8-er frem: Dytte bort fra seg 3. 1*8-er bak: Kaste noe bort fra skulderen 4. 4*4-ere: Strak hand, vifte seg i fjeset med den andre hånda mens man beveger seg fra side til side på hver 4-er. 5. 2*8-ere: Med å late som man er et fly 6. 1*4: same rytme i beina som i musikken 7. 4*4-ere: Hendene opp-hendene til siden 8. 1*8: Shuffle-steg - Dance off <p>Jentene og guttene blir delt i to å danser nå vendt mot hverandre.</p>	<p>Ny måte å arbeide på. Individuelt fokus Motorisk utfordrende Fellesskap i dansen selv om fokuset er individuelt rettet</p>	<p>Soul With a Capital 'S'- Tower Of Power</p>
<p>Avslutning: Improvisasjonssirkel: Elevene er med på å bestemme bevegelsene</p>	<p>La de få en følelse av tilknytning til prosjektet og en følelse av autonomi-mestringsfølelse</p>	<p>Samme sang som i oppvarmingen, fordi de nå kjenner til denne sangen</p>

Logg 22.03.19 – Koreografi

Oppvarming

Elevene virket giret da vi skulle starte klassen, og begynte med å fortelle meg hvor kult det var da partneren min og jeg hadde en liten danseframvisning for de forrige time. Det virket som de var mektig imponert. Vi startet timen i dag, med en improvisasjonssirkel. Jeg skulle bestemme bevegelsene, og de skulle herme etter. Vi danset til en sang de var kjent med fra før- Runaway Baby med Bruno Mars. Dette ble veldig populært. De smilte, og lo av de bevegelsene jeg gjorde selv om det var helt «vanlige» bevegelser satt i kontekst til musikk, eksempelvis hofterotasjon, hopp frem og tilbake, og løpe på plassen. I tillegg la jeg på noen bevegelser jeg vet de er kjent med gjennom Fortnite, noe som også gav utrop som «ja», «denne kan jeg», «kult».

- Tenkte egentlig vi skulle gjøre improvisasjonssirkelen med deres bevegelser før vi beveget oss videre, men siden jeg var usikker på tiden, valgte jeg og heller spare den til slutt.
- I dag var vi i dansesalen. Kanskje hadde også dette innvirkning på elevenes opplevelse av dansen, siden de kunne se seg selv i speilet når de danset.

Koreografien

Jeg valgte å dele de opp i fire linjer som sto rekke bak hverandre- slik at vi kunne rotere hvem som sto fremst. Jeg gjorde det enkelt i forhold til innlæringen, og brukte vise-forklare/apemetoden. Jeg viste, forklarte litt, og de hermet etter. Dette funket veldig bra. Deretter la vi på sekvens for sekvens- og repeterte masse. Det at jeg sa at de skulle ha litt «attitude» og være litt «kuuule», gjorde det også litt ekstra gøy, da de kunne gå inn i en rolle. I tillegg hadde jeg i koreografien lagt inn elementer, som var tilrettelagt for guttene og jentene. Jentene skulle være litt feminine og vifte luft på seg selv i ansiktet, mens guttene skulle late som de dro kammen gjennom håret. Alle var med hele veien, noen selvsagt litt mer ivrige enn andre, men det så ut til at alle koste seg.

Ved å dele jentene og guttene kom også konkurranseinstinktet frem. Det var tydelig at gruppene ønsket å være den beste, og de gav derfor litt ekstra. Det var kult å se at mange var så engasjerte.

Avslutning

Denne gangen skulle elevene få lov til å være med å finne på bevegelsene selv. Jeg hadde en liten prat med de i starten at de måtte huske på at det å finne på en bevegelse ikke trengte å være så vanskelig og at de kunne relatere det til alle daglige gjøremål hvis de synes det var vanskelig å finne på noe. Dette viste seg også funke veldig bra. Bortsett fra et par stykker viste alle stort engasjement, og det ble tatt godt imot fra de andre elevene.

Helt til slutt, mens de sto i sirkelen, ba jeg de strekke ut høyre hånd, slik at jeg kunne løpe rundt å gi alle en «high five».

Kommentarer underveis i økta:

- «Kan vi ta en pause, jeg blir svett»
- «Kan vi få sette på en sang i pausen, og danse til den»
- «Jeg skal late som jeg kaster penger fra skulderen»

Fjerde time- kombinasjonstime

Hva	Hvorfor	Musikk
Oppvarming: Improvisasjonssirkel	Varme opp, vise de nye bevegelser, få opp energien i gruppen og gjøre de klar til hovedaktiviteten.	Run away, baby – Bruno Mars Lar eleven velge en sang
<p>1: Repetisjon av rutinen fra sist gang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delte de opp i gutter og jenter. Guttene bak den mannlige instruktøren, jentene bak den kvinnelige instruktøren <p>2: Repetisjon av to av sekvensene fra pardansingen</p> <p>3: Sette sammen koreografien og pardansen og kjøre den opp mot musikken</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 gjennomganger av koreografien- 1 av pardansen og så rett inn i -> <p>4: Soul Train: La barna stå i parene (gutt og jente) overfor hverandre og la de gå dansende nedover passasjen hver sin tur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bevegelsene blir de enige om på forhånd. Tenger heller ikke å gjøre de samme bevegelsene 	<p>For å gi begge kjønn gode øvingsbilder, som kan motivere barna til å se at dans ikke er kjønnsbestemt eller tilhører en type kroppsideal.</p> <p>Setter sammen de ulike delene elevene har lært slik at de kan se hvordan man kan f. eks lage et enkelt dansestykke/koreografi med ulike komponenter. I tillegg lærer de å høre på musikken hvor de ulike delene passer best.</p> <p>Samarbeid, involvering av elevene, kreativitet, mestring, og utforskning av bevegelser.</p>	Just Got Paid – Sigala
<p>Avslutning: Soul Train</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gå gjentagende ganger gjennom passasjen. - Ny bevegelse hver gang - Nye personer hver gang - Kan også være i større grupper 	La barna eksperimentere med ulike bevegelser, og la de gå med ulike personer. Her må de fokusere på hverandre og bli enige om hva de skal gjøre.	Bruno Mars – Uptown Funk

LOGG 29.03.19 – Sammensetning av de ulike elementene fra danseøktene

I dag hadde jeg igjen med meg min partner i Boogie Woogie på skolen for å undervise dans. Da elevene sto i gangen for å ta av seg klærne kunne jeg høre noen si: «neei, ikke pardans igjen», og «Jeg vil ikke danse med guttene». Spørsmål om hva vi skulle gjennomgå i dag ble stilt med en gang de kom inn døra for å kunne forhøre seg om de måtte danse med det motsatte kjønn eller ikke.

Vi startet med å gjennomgå den samme koreografien fra sist time. Dette ble veldig populært, spesielt siden det var battle mellom guttene og jentene, og nå hadde guttene også en frontfigur, slik som jeg var for jentene. Her var det god innsats, og kjønne ville være bedre enn hverandre.

I det vi skulle gå over til pardans, oppsto de samme tendensene som sist gang. Det var vanskelig å gå sammen i par, det var vanskelig å holde hender, og det var vanskelig å godta at det var dette de skulle gjøre akkurat nå. Jeg observerte at det var for noen lettere å skulle holde hender denne gangen, og for andre var det fortsatt like uforståelig at man skulle holde hender. Det fine var at ingen dro gensen over hånden, bortsett fra én person, som ikke var tilstede sist gang. Dette kan jo tyde på at det ble forbedring etter alvorspraten vi hadde med dem.

I tillegg observerte jeg at det virker som de egentlig syns det er gøy. De teller med, er fokuserte når vi først skal gjøre bevegelsene, og smiler når de får det til. Siden de husket bevegelsene fra sist gang kan også dette være med å spille en rolle for hvor gøy de syns det var denne gangen. Noen nektet også å vise et eneste smil gjennom pardansen, hvorfor er jeg usikker på, men mest av alt tror jeg det er på grunn av partner de har fått utdelt.

Vi satt sammen de ulike delene. Lever seg inn i en «kul» rolle. Gjør bevegelsene større. På slutten av sangen kjørte vi soul-train hvor parene måtte finne ut av en bevegelse i fellesskap og gjennomføre gjennom passasjen. I begynnelsen ble de veldig skuffet over at de måtte være med samme partner en gang til. Men i det vi begynne med gjennomførelsen, kunne man se at de hadde blitt enige om en dansebevegelse, og man kunne se at de var veldig fornøyde med responsen som hadde oppstått fra «publikum», og at det nesten hadde oppstått en slags fellesskapsfølelse av å ha laget noe kult sammen. Her var det masse kreativitet.

Soul Train

- «Kan vi gjøre det en gang til»
- «Dette var gøy»
- Samarbeid, utforskning av bevegelser, kreativitet
- Involvering