



Adresse Fossveien 24  
0551 Oslo  
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853  
St. Olavs plass  
N-0130

Faktura Postboks 386  
Alnabru  
0614 Oslo

Org.no. 977027233  
Giro 8276 0100265

**Susanne Therese Stark**  
[Uten tittel]

PPU – Dans  
Balletthøgskolen 2016

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto:khioda@khio.no)

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

# **Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen**

## **Lærerutdanning**

Utdanning: Praktisk-pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPDPE/PPDFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 143102

Dato for innlevering: **18.05.2016 kl. 09.00**

## Innhold

1.0 Innledning.....	2
2.0 Hoveddel .....	3
2.1 Hva slags fag er dans? .....	3
2.2 Læreplan.....	4
2.3 Språkets betydning for læring .....	11
2.4 Egen praksis .....	16
3.0 Avslutning .....	20
Referanser.....	23

## 1.0 Innledning

Jeg har en sterk tro på at språk og refleksjon binder hode og kropp sammen, og er bindeleddet som skaper en helhetlig forståelse av dans hos eleven. Gjennom uttalte ord skaper man en forbindelse mellom kropp og sjel, der en skaper en bevissthet rundt kroppens mekanismer, dansetekniske utfordringer og en får muligheten til å fordype seg og analysere bevegelsene man gjør. Jeg har tro på at refleksjonen rundt bevegelse er med på å utvikle kroppen og bevegelsen på en ny måte enn bare gjennom utøvelse. Bevegelsene har flere lag som man ikke får innsikt i uten refleksjon.

Gjennom tidligere erfaringer gjort gjennom praksis ved Norges Dansehøyskole og Kunsthøgskolen i Oslo, der jeg har vært på to ulike videregående skoler i Akershus, med undervisning på ulike trinn, har dette med språk og refleksjon blitt et stort fokus i min danseundervisning. Jeg har sett hvordan dette har skapt en stor utvikling hos elevene og en større forståelse for egen kropp og teknikk. Ut i fra disse observasjonene har jeg derfor formulert en problemstilling som bunner i nettopp dette.

*På hvilken måte kan språket fremme læring i danseundervisning?*

Jeg har valgt denne problemstillingen fordi jeg ønsker å se nærmere på hvordan man gjennom språk og samhandling med andre kan utvikle seg videre i dansen. For å besvare problemstillingen vil jeg i denne oppgaven se nærmere på dans som fag og læreplanen i de ulike dansetekniske fagene i den videregående opplæringen, Danseteknikker og Scenisk dans 1-3. Her vil jeg undersøke hvilken plass læreplanen har gitt språk og refleksjon i de ulike fagene og om det er noen forskjell mellom de ulike, da de bygger på hverandre. Jeg vil deretter se på ulike læringsteorier og forskning på hvordan språk, samhandling og refleksjon kan fremme læring, før jeg avslutter med å relatere teorien til egen praksis.

## 2.0 Hoveddel

### 2.1 Hva slags fag er dans?

Dans som fag i seg selv kan være mye forskjellig. Det kommer an på hva den som underviser i faget legger vekt på og hva vedkommende trekker ut fra basisfaget inn i undervisningsfaget dans. Det kommer også an på hvor en lærer står pedagogisk sett, og hva som er viktig for han eller henne. Faget kan forstås på flere ulike måter og det finnes uendelig mange måter å tilnærme seg det på. Frede V. Nielsen har gjort en inngående drøfting rundt musikk som basisfag, og jeg kan se mange likheter med dans i disse drøftingene. Jeg har derfor valgt å se litt nærmere på Nielsens teorier og satt dans i relasjon til modellen han har laget for den musikkpedagogiske virksomheten, funnet i boken *Musikkundervisningens didaktikk* av Hanken og Johansen (2013).

Nielsen har delt musikkfaget som basisfag inn i tre ulike deler, der han trekker inn ulike aspekter ved faget. Det samme kan man gjøre med dans. Dans eksisterer som en kunstform og blir satt som kunst på scener verden over. I tillegg er også dans og bevegelse en del av hverdagskulturen, samtidig som utøvelse av dans også har noen håndverksmessige aspekter knyttet til kroppen og kroppen som instrument. Dans eksisterer også til slutt som en vitenskap i form av systematisert kunnskap om dans uttrykt gjennom verbalspråket (Hanken og Johansen, 2013).

I modellen til Nielsen skiller han mellom en «ars»-dimensjon og en «scientia»-dimensjon ved basisfaget. Ars-dimensjonen tar utgangspunkt i og dreier seg om kunnskapen som er knyttet til, i dette tilfellet, dans som et praktisk og utøvende kunnskapsområde. Den omfatter vår sanse- og erfaringsbaserte omgang med dans, som å se, oppleve og utøve dans som et bevegelsesfenomen. Det vil si kunstaspektet ved faget og en stor del av håndverks- og hverdagskulturaspektene ved basisfaget. Scientia-dimensjonen representerer de intellektuelle og verbalspråklige sidene ved dans som kunnskapsområde. Slik jeg ser det relaterer dette seg til dansefaglige begreper, terminologi, dansehistoriske analyser også videre. Den delen av håndverks- og hverdagskulturaspektene som er systematisert og satt ord på, vil også inngå her (Hanken og Johansen, 2013).

Disse to dimensjonene ved dans som basisfag representerer også ulike kunnskapstyper. Det er noe annet å kunne noe om dans enn å faktisk utøve det selv. Det å se og oppleve dans er noe annet enn å kunne sette ord på det man ser. Som jeg tidligere var noe inne på, vil det da ha noe å si for undervisningen hvor den som skal undervise i dansefaget plasserer seg på skalaen, innenfor ars eller scientia-dimensjonen. Det vil også ha noe å si hvilken bakgrunn vedkommende har for hvordan undervisningsfaget dans blir, både for innholdet i faget og metodevalg (Hanken og Johansen, 2013).

Selv vil jeg si at jeg som pedagog står litt i begge leire. Jeg mener at både ars og scientia-dimensjonen er viktige for å få en god grunnbase i dansefaget. Det skaper en helhetlig forståelse for faget ved å både kunne utøve dans, analysere og sette ord på det man selv gjør og det man ser hos andre som danser. Samtidig er det viktig å ha en forankring i den historiske delen av faget og forstå hvor dansen kommer fra og hvorfor dansen er som den er i dag. Under praksis i videregående fokuserte jeg på det å binde de to dimensjonene sammen, ved å vise at scientia er like viktig som ars-dimensjonen, og ved å gi elevene en helhetlig innsikt og forståelse for det de utførte i klasse.

Den måten jeg underviste på mener jeg var i tråd med det som praktiseres på videregående skoler i det daglige, men for å vite hvordan dans som fag er i strukturert og lagt opp i den videregående opplæringen må man se nærmere på læreplanen i de ulike undervisningsfagene i dans.

## ***2.2 Læreplan***

The ultimate purpose of curriculum development – both practical and theoretical – presumably is to improve the knowledge, skills and attitudes of human beings. The intent is to enhance one's ability to find meaning in one's life. John Goodlad (Øzerk, 2006, s. 25).

Ordet læreplan på norsk blir brukt synonymt med ordet «curriculum» i det engelske språket, og har som formål å strukturere og forsikre en utvikling, progresjon og fremgang i fagene i skolen hos enhver elev i det norske skolesystemet, samt å danne samfunnsdyktige mennesker som vil fungere i det norske samfunn. Det er en plan for læring (Øzerk, 2006). Norske skoler har opp gjennom årene hatt mange ulike læreplaner, men den læreplanen som er i bruk i det norske skolesystemet per i dag er læreplanen av 2006, Kunnskapsløftet (L-06). Innledningsvis

i dette læreplanverket sies det at læreplanen for grunnskolen og den videregående opplæringen, grunnopplæringen, danner fundamentet og rammen for opplæring i skole og bedrift.

Kunnskapsløftet kan ikke bli sett uten sammenheng til tidligere læreplanreformer, da de bygger på hverandre. Spesielt relevante er de to mest omfattende utdanningsreformene på 1990-tallet, Reform 94 og Grunnskolereformen 97. Reform 94 var en struktur- og innholdsreform i den videregående skole, der de endte opp med 15 ulike studieretninger og nye læreplaner for ulike fag. Det ble også fastsatt at skolegangen ved videregående skole skulle være en rettighet for hele befolkningen. Grunnskolereformen 97, L97, var også en struktur- og innholdsreform slik som Reform 94, men denne gjaldt for grunnskolen. I denne reformen ble det bestemt at grunnskolen skulle bli 10-årig og alderen for å starte på skolen ble endret til 6 år. Den generelle delen i L97 gjaldt også for videregående opplæring og var ferdigstilt i 1993 før Reform 94, og blir ofte kalt L93. Da Stortinget våren 2004 bestemte å starte arbeidet med å utvikle nye læreplaner for grunnskoleopplæringen som omfattet både grunnskolen og den videregående skolen, var målet å revidere L97 og læreplaner for fag i den videregående skole. Samtidig ble det bestemt at den generelle delen av læreplanverkene, L93, skulle være gjeldene for et samlet læreplanverk, nemlig Kunnskapsløftet (Øzerk, 2006).

I forarbeidet med Kunnskapsløftet ble det blant annet bestemt, som tidligere nevnt, at det nye læreplanverket nå skulle dekke både grunnskolen og den videregående skolen, og at dette skulle bli betraktet som grunnopplæringen i landets skolesystem. Samtidig skulle den generelle delen av L97, altså L93, videreføres inn i den nye læreplanen og de 15 studieretningene i den videregående skole endres og samordnes under 12 utdanningsprogram (Øzerk, 2006). Arbeidet med utformingen av den nye læreplanen foregikk hovedsakelig mellom våren 2004 og august 2005, mens det resterende arbeidet ble gjort høsten 2005 og våren 2006. Kunnskapsløftet ble formelt innført i det norske skolesystemet høsten 2006 (Øzerk, 2006).

Kunnskapsløftet består av flere ulike deler. Noe som er felles for hele læreplanverket og noe som er individuelt i hvert enkelt fag. Kunnskapsløftet består av en generell del, videreført fra

L97. Del to inneholder prinsipper og rammer for opplæringen og Læringsplakaten, samt oppbygningen av og arbeid med lokalt læreplan arbeid, og fag- og timefordeling. Siste delen inneholder læreplaner for de ulike fagene i grunnopplæringen (Øzerk, 2006).

I den generelle delen blir det fokusert på ulike dannelsingsdimensjoner hos mennesket. Det blir beskrevet syv ulike menneskeidealer. Syv ulike menneskeidealer som alle er tilstede i ett enkelt individ, og som skal utvikles og blomstre gjennom grunnopplæringen (Øzerk, 2006). Hver enkelt dannelsesdimensjon blir beskrevet og begrunnet i denne delen. De ulike dimensjonene er det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket, og til slutt det integrerte mennesket. Gjennom beskrivelsene av de ulike dannelsesdimensjonene blir det også lagt vekt hvorfor disse er viktige under oppveksten og hvorfor de er en viktig del av oppdragelsen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Del to av Kunnskapsløftet består som nevnt av prinsipper og rammer for opplæringen og Læringsplakaten, samt oppbygningen av og arbeid med lokalt læreplan arbeid, og fag- og timefordeling. Denne delen handler mye om rammene rundt opplæringen. Læringsplakaten består for eksempel av 11 grunnleggende forpliktelser som skolen eller lærebedriften har med tanke på opplæringen (Øzerk, 2006).

Til slutt kommer del tre av Kunnskapsløftet der læreplanene i de ulike fagene i grunnopplæringen står skrevet. Det er denne delen jeg skal nå skal gå dypere inn i. Jeg skal se på læreplanene i fagene Danseteknikker og Scenisk dans og se hvor stor del språk og refleksjon får i denne delen i disse spesifikke fagene, da jeg personlig mener at språket er en viktig faktor for læring og er essensielt for å få en dypere forståelse i dansefagene.

Faget Danseteknikker ligger i Vg1, mens Scenisk dans i Vg2 og Vg3. Slik Scenisk dans er strukturert ved de skolene jeg har kjennskap til, ligger Scenisk dans 1 til Vg2, mens Scenisk dans 2 og 3 ligger til Vg3. Ved Akershus-skolene er faget strukturert slik at Scenisk dans 2 ligger på høstsemesteret og Scenisk dans 3 ligger på vårsemesteret, da disse bygger på



hverandre. Jeg kommer til å ha hovedfokus og legge mest vekt på faget Danseteknikker, da det var det faget jeg underviste i min praksis i videregående skole denne våren. Jeg kommer til å se på hvor stor plass språk og refleksjon har fått i de ulike delene av læreplanen, fra formål til vurdering.

### ***Grunnleggende ferdigheter***

Felles for alle læreplanene i Kunnskapsløftet er at de bygger på fem grunnleggende ferdigheter som elevene må kunne. Disse fem ferdighetene er at alle elever må kunne uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig, lese, regne og kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2006). «Elevene og lærlingene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring» (Øzerk, 2006, s. 83). Disse ferdighetene skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag (Øzerk, 2006). Hvert fag må begrunne hvordan faget bygger opp om disse ferdighetene og konkretisere hva det innebærer i dette spesifikke faget. Man kan se at allerede i disse grunnleggende ferdighetene får språk et sentralt fokus. De fleste av ferdighetene bygger nettopp på språket og hvordan vi uttrykker oss, tolker informasjon og kan anvende denne informasjonen i praksis.

Øzerk legger frem i boken *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (2006) hva som ble fremhevet om de grunnleggende ferdighetene på Utdanningsdirektoratets hjemmesider i forarbeidet til Kunnskapsløftet, der han legger frem hva som var formålet med de ulike ferdighetene. Det som blir skrevet om ferdigheten å kunne lese fanget min oppmerksomhet. «Det innebærer [...] å forstå, tolke og sammenholde informasjon og opplysninger i teksten, samt å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold» (Øzerk, 2006, s. 79). I tråd med nyere hermeneutisk metode på tekst og forståelse, mener jeg dette kan relateres til danseundervisning, der danseren og dansen er teksten som skal tolkes og forstås. Hermeneutikken er tolkningslære og går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt. En viktig kunnskapskilde er innlevelsen og empatien. «Vi kan se inn i oss selv (introspeksjon) og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati)» (Thurén, 2013, s. 105). I tekstarbeid går det ut på at det ikke bare handler om hvordan verden skildres, men at det er interessant å vite hvilke vurderinger som uttrykkes i teksten (Thurén, 2013). I dansen

handler det om å lese og forstå hva som ligger bakenfor det man ser og observerer. Hvis man ser dans på en scene kan det for eksempel handle om å tolke og prøve å forstå intensjonen til koreografen og danseren. I en danseklasse mener jeg at det handler mer om å forstå de ulike dansetekniske prinsippene og se hva som ligger bakenfor bevegelsene, ved å reflektere over hva som kreves av deg som danser for å få det til. Dette gjennom å jobbe i dybden av materialet ved å se, snakke om, tolke og forstå hensikten i bevegelsen og dansen.

Denne typen hermeneutisk arbeid mener jeg kan gi elevene en dypere forståelse i faget, og gjennom å forstå bevegelsene, utvikle ferdighetene fysisk i kroppen også. Personlig jobber jeg mye med dette i danseundervisning, og har et fokus på det å forstå. Jeg jobber mot at elevene skal kunne tolke, forstå, reflektere over og vurdere dansens innhold, slik at de på den måten kan oppnå en større innsikt i faget. Jeg har tro på at gjennom forståelse og innsikt har man også bedre forutsetninger for å mestre ulike bevegelser og ulike danseteknikker.

Hvis man retter fokus mot læreplanene i fagene Danseteknikker og Scenisk Dans, kan man se at de grunnleggende ferdighetene er formulert noenlunde likt. Det er allikevel enkelte formuleringer som er ulike for å skille de to fagene fra hverandre. Disse ulikhetene baserer seg på kunnskapen elevene allerede har og det de skal lære gjennom faget. I og med at dette er fag som bygger på hverandre kunnskaps- og ferdighetsmessig skapes det en naturlig progresjon som man kan se gjennom formuleringene av de grunnleggende ferdighetene i de to fagene. Det blir i denne delen av læreplanen legitimert på hvilken måte de fem grunnleggende ferdighetene er representert i de to dansefagene. Et eksempel på hvordan språket er representert i faget Danseteknikker er «Å kunne uttrykke seg muntlig i danseteknikker innebærer å beskrive egen danseutøvelse. Det handler også om å beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er en av de grunnleggende ferdighetene i faget som jeg har basert det meste av min undervisning på når det kommer til bruken av språk. Samtidig har jeg, som tidligere nevnt, basert meg på evnen å kunne lese dans. Elevene skal kunne lese, tolke og forstå dansebevegelser og ulike tekniske prinsipper, både i egen kropp og gjennom å observere medelever. Senere i oppgaven kommer jeg tilbake til hvordan jeg har lagt opp undervisningen og på hva jeg har vektlagt i mine arbeidsmetoder knyttet til språk og refleksjon.

### ***Formål***

I læreplanen for danseelever i Vg1 i faget Danseteknikker kan man se at språk og refleksjon står sterkt også i andre deler enn i grunnleggende ferdigheter. Allerede i formålet står det skrevet at «Gjennom utøvelse av dans og samhandling skal opplæringen synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike danseteknikker» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med samhandling tolker jeg det som om man i faget må ha en kommunikasjon mellom lærer og elev, samt medelever seg imellom, som skal hjelpe elevene med å trekke tråder mellom ulike dansestiler og teknikker. Språket er et av de viktigste verktøyene vi har for kommunikasjon og er et redskap for læring (Lyngsnes og Rismark, 2014). Gjennom en toveis kommunikasjon mellom lærer og elev, og medelever imellom, kan man sammen komme frem til et svar og sammen reflektere rundt, i dette tilfellet, sammenhenger og overføringsverdi mellom ulike danseteknikker som er et av formålene i faget. I 1. klasse bygger elevene opp en danseteknisk base og en grunnleggende forståelse av danseteknikkene de jobber med gjennom året, som de deretter kan bruke for videre utvikling gjennom de resterende årene i den videregående opplæringen.

### ***Hovedområder***

Lærerplanen omfavner de tre ulike dimensjonene utøve, skape og reflektere, der alle tre skal komme til uttrykk gjennom opplæringen. I Danseteknikker er det allikevel to dimensjoner som står klarere frem og som har fått et stort fokus. Den utøvende og den reflekterende dimensjonen står nemlig som hovedområder i dette faget. Der det i Scenisk dans er jazzdans, klassisk ballett og moderne dans/samtidsdans som står som hovedområder, er hovedområdene i faget Danseteknikker altså utøvelse og refleksjon. Slik jeg oppfatter det, og slik jeg selv har opplevd det i praksis, tror jeg bakgrunnen for dette er, som andre deler av læreplanene for faget også antyder, at dette er for å bygge en solid base elevene kan ta med seg og bruke som verktøy videre i Vg2 og Vg3.

Da jeg kom ut i praksis og skulle undervise Vg1 elever ved danselinja i faget, forstod jeg raskt at refleksjon og det å måtte snakke om dans var en utfordring for de fleste elevene. Dette var

noe som trengte øving, og jeg som lærer måtte være tålmodig og gi elevene tid til å lære. Jeg tror det er nettopp derfor at refleksjon har fått så stor del i faget, slik at man senere kan bruke det som et verktøy i undervisningen videre i opplæringen. I Vg1, hvor Danseteknikker blir undervist, er elevene unge og uerfarne i det å reflektere rundt og snakke om egen danseutførelse. Dette er noe som for meg fremstod som svært tydelig, og jeg forstår hvorfor læreplanen i Kunnskapsløftet legger stort fokus på nettopp refleksjon. Dette er en ting som må læres og som er viktig for elevenes utvikling i faget.

### ***Kompetansemål***

Etter at hovedområdene i faget er avklart kommer kompetansemålene der språk og refleksjon også har fått sin plass. «Kompetansemålene angir hva elevene og lærlingene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn» (Øzerk, 2006, s. 75). Siden refleksjon er et eget hovedområde i Danseteknikker, har det blitt formulert egne kompetansemål innenfor dette feltet. Hvis man retter fokus mot kompetansemålene i refleksjon kan man se at disse er veldig grunnleggende og baserer seg på enkle tekniske prinsipper og elementer som inngår i opplæringen i Vg1. Målene går ut på å beskrive riktig bruk av plassering, reflektere over og beskrive de ulike danseteknikkenes relasjon til musikk, samt å beskrive relasjoner mellom improvisasjon og danseteknisk utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvis man da igjen ser på læreplanen for Scenisk dans 1-3, ser man at fagene bygger på hverandre og at elevene gjennom de tre årene på videregående skole får muligheten til å gå dypere inn i refleksjon og språk for hvert år. Fra at de i 1. klasse skal beskrive enkle tekniske elementer, skal de i slutten av 3. klasse kunne vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i hver enkelt danseteknikk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette viser at basen som blir lagt for refleksjon og beskrivelse i Vg1 er viktig å ha med seg for den videre utviklingen de neste to årene.

Hvis man ser på læreplanen for Scenisk dans 1-3 kan man se at språk og refleksjon ikke er like mye vektlagt. Det er ikke lenger et hovedområde i faget da elevene skal kunne det mest grunnleggende etter endt Vg1. Som nevnt, er det meningen at elevene etter Vg1 skal kunne bruke eget språk i danseklasse, samt beskrive og reflektere over enkle grunnleggende elementer. De skal nå være klare for å kunne bruke dette som et verktøy for videre utvikling. Slik jeg tolker utviklingen fra et fag til neste, er at elevene i Vg2 og Vg3 skal kunne bruke

språket aktivt da dette ble øvd på i Danseteknikker, og får derfor ikke samme type fokus. De tre dimensjonene er nå bakt inn i kompetansemålene for alle tre hovedområdene, jazzdans, klassisk ballett og moderne dans/samtidsdans, der alle dimensjonene får noenlunde like stor plass.

Som en kan se er språk og refleksjon en sentral del av læreplanen i disse to fagene. Det er lagt opp til at det skal bli lagt en base første året på videregående skole, som man senere kan bygge på de to neste årene. Det eneste er at det kan være forskjell mellom læreplanens intensjon og realitetens gjennomførbarhet. Innholdet i læreplanen må tolkes, forstås og omsettes lokalt ved skolene, samt av hver enkelt lærer. Det vil si det kan være forskjell fra det som står skrevet i læreplanen og hva som er elevenes opplevelse av faget. Læreplanen er allikevel en ramme som må forholdes til, men fra lærer til lærer er det forskjellig hva de fokuserer på og hva de er opptatt av. Undervisningen blir derfor individuell. I min undervisning var det språket som stod sentralt, da jeg vektlegger den mer vitenskapelige, scientia- dimensjonen ved dansefaget og jobber mot å binde sammen kunstdelen og vitenskapsdelen av faget.

### ***2.3 Språkets betydning for læring***

Russeren Lev Vygotsky, er en av læringsteoretikerne som fremhever språket i sine teorier om læring. Han var aktiv i fagområder som litteratur, filosofi og psykologi, men det er innenfor pedagogikken og arbeidet han gjorde innenfor dette feltet at han har vakt størst oppsikt (Lyngsnes og Rismark, 2014). Vygotsky sine tanker knyttet opp mot språk, kultur og kognitiv utvikling har hatt stor innvirkning på psykologien og pedagogikken de senere år (Woolfolk, 2004). Vygotsky er en sentral person når det kommer til det sosiokulturelle læringsperspektivet og har utviklet mange av tankene innenfor denne retningen, der sosial samhandling med språklig aktivitet står i sentrum i læringssammenhenger (Lyngsnes og Rismark, 2014).

Vygotsky mente at læringsprosessen hos et barn er avhengig av menneskene i barnets omkrets. En forutsetning for læring er samhandling med andre og en grunntanke er at språket

er et redskap for tenkning (Lyngsnes og Rismark, 2014). Han mente at vi gjennom å ha en interaksjon med andre mennesker, skapes kognitive strukturer og tankeprosesser som utvikler individet videre (Woolfolk, 2004).

Slik jeg oppfatter Vygotskys teori er at det er gjennom språk og sosial interaksjon med andre mennesker vi utvikler oss som individer i et samfunn. Det er gjennom språket og den sosiale interaksjonen vi utvikler våre verdier. Vi erfarer hvilke verdier som er viktigst for våre nærmeste og hva som er akseptert i vår omgangskrets. Våre egne verdier og ideer blir utviklet på bakgrunn av dette. Vi finner ut av hva som er viktigst for oss gjennom det vi har lært via sosial interaksjon med venner og familie. Vi skaper oss et nett av begreper som vi kan bruke for å kommunisere, og vi kan gjennom språket gi uttrykk for våre ideer og stille spørsmål. I en undervisningssituasjon handler det om å kunne stille spørsmål hvis noe er vanskelig, at man skaper en felles begrepsforståelse mellom lærer og elev, samt at lærer og elev kan kommunisere og bruke språket som et redskap for å forstå et tema, en oppgave, eller i danseundervisning; en bevegelse eller et danseteknisk prinsipp.

En antagelse Vygotsky hadde var at «Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger» (Woolfolk, 2004, s. 70). Han mente at det først opptrådte på det sosiale plan, gjennom sosial interaksjon, for deretter å igjen opptre på det individuelle nivået, i barnets kognitive prosesser. Høyere mentale prosesser opptrer med andre ord først mellom mennesker, idet de konstrueres gjennom felles aktiviteter. Før prosessene bli internalisert av barnet selv, og blir en del dets kognitive utvikling (Woolfolk, 2004).

Jeg ser paralleller mellom Vygotsky sin teori om at «Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger» og hvordan jeg har opplevd bruken av språk og refleksjon i danseundervisning. Jeg har under tidligere undervisning erfart at jeg har snakket grundig med elever om et teknisk prinsipp og halvveis analysert enkelte bevegelser knyttet opp mot dette prinsippet, der elevene har måttet tenke og komme med svar. Etter at vi har snakket har jeg opplevd at kunnskapen plutselig har «falt på plass» i kroppene til elevene. Ved bruk av denne metoden har jeg sett at elevene har tatt til seg informasjonen fortere enn ved bruk av andre metoder som ikke har basert seg på refleksjon. Hvis jeg som lærer bare har stått og gitt

informasjon til elevene er det ikke sikkert at de har vært aktivt tilstede i hodet, og dermed ikke fått med seg det som har blitt sagt.

Slik jeg kan relatere det til Vygotsky sin teori er at det skjer en interaksjon mellom meg som lærer og elevene, der elevene må tenke seg om og sette ord på bevegelse. Deretter skjer det en prosessering i hjernen der elevene fordøyer informasjonen på nytt. Da de gjør bevegelsene på nytt og øver på nettopp dette, har informasjonen blitt grundig prosessert og kunnskapen elevene nå har internalisert forplanter seg over tid til resten av kroppen, slik at jeg som lærer kan se en tydelig forskjell og se at elevene har forstått det vi har snakket om.

Teorien om at læring først skjer i samhandling med andre for deretter å internaliseres, kan ses i sammenheng med det Vygotsky kalte for den nærmeste utviklingssonen, også kalt den proksimale utviklingssonen. Denne sonen er området mellom hva en elev kan klare på egenhånd og hva eleven kan klare med hjelp fra en lærer (Lyngsnes og Rismark, 2014). I danseundervisning er det for eksempel trinn og bevegelser elevene kan godt og som de kan utføre på egenhånd, men de lærer ikke noe nytt. De kommer ikke videre i utviklingen ved å gjøre de samme trinnene om igjen og om igjen, uten å få nye innspill. Hvis man da som lærer enten lærer elevene nye trinn, eller gir dem ny innsikt i det trinnet de kan fra før av, trenger de hjelp av læreren til å få det til. Enten med veiledning og hjelp i det nye trinnet helt til de får det til på egenhånd og trinnet er internalisert, eller ved språklig veiledning og påminnere som hjelper elevene til å huske på det som har blitt sagt om trinnet. I begynnelsen kan det være vanskelig å huske på det som har blitt sagt eller utfordrende å utføre trinnet, men over tid og med hjelp, vil elevene sakte men sikkert mestre trinnet på egenhånd. Enten om det er ny innsikt som har blitt internalisert så kunnskapen også har kommet til uttrykk gjennom kroppen, eller om det er ett nytt trinn elevene nå klarer å utføre uten hjelp. Læringen skjer altså gjennom en samhandling først, før den nye kunnskapen blir internalisert hos eleven.

Vygotsky snakker også om kulturelle verktøy i sine teorier. Vi har noen konkrete verktøy, som linjal, datamaskin, kalkulator også videre, men vi har også noen symbolske verktøy. Disse symbolske verktøyene er for eksempel tall, symboler, matematiske systemer og språk. Ifølge Vygotsky vil alle de kulturelle verktøyene, både konkrete og symbolske, være med på å

støtte opp om tenkningen. Alle mentale prosesser på høyere nivå blir oppnådd gjennom og ved hjelp bruk av de psykologiske, symbolske verktøyene (Woolfolk, 2004).

Med andre ord er de psykologiske, symbolske, verktøyene noen av de viktigste verktøyene vi har for læring. Det viktigste av alt er språket. Det er gjennom språket vi kan kommunisere med andre mennesker og gjennom språket vi kan lære. Det er gjennom språket vi kan fylle verktøykassen med andre verktøy (Woolfolk, 2004).

En annen læringsteoretiker som mener refleksjon er viktig er amerikaneren John Dewey. Hans pedagogiske hovedidé kan sammenfattes i et kjent slagord: «Learning by doing». Altså at læring skjer gjennom erfaring og ikke gjennom overføring av kunnskap fra andre (Hanken og Johansen, 2013). I et sitat jeg har hentet fra boken Musikkundervisningens didaktikk av Hanken og Johansen, forklarer Dewey det slik:

Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori. (2013, s. 201).

Allikevel sier Dewey at læringen ikke er komplett etter å kun ha vært aktiv. Ved å kun være aktiv har man ikke erfart og dermed ikke lært. For å kunne erfare må man nemlig reflektere over forholdet mellom det man har gjort og hva resultatet ble. Først da har man erfart, og først da har læringen funnet sted (Hanken og Johansen, 2013).

Dewey sin tankegang mener jeg står veldig sentralt i danseundervisning. Dans er et utøvende fag, der det å være aktiv er en selvfølge. Teorien blir derfor svært gjeldende i denne typen fag. Vi lærer ved å gjøre og utføre, og sitter sjelden og overfører kunnskap fra lærer til elev. Allikevel er det viktig også i danseundervisning at elevene er tilstede med hele seg og blir utfordret kognitivt. Det er en forutsetning for løfte læringen til et nytt nivå. Slik Dewey sier, vi lærer gjennom å gjøre noe, for så å reflektere over det i etterkant. I min undervisning ved videregående kan jeg knytte dette til da jeg fikk elevene til å utføre en øvelse, hvor jeg i



forkant ga dem en oppgave om hva de måtte tenke på mens de gjorde øvelsen. Deretter snakket vi om det de hadde opplevd og erfart da de gjorde øvelsen, før vi snakket om hvordan de kunne utvikle seg videre. Hva skulle elevene tenke på og jobbe med neste gang de skulle gjøre samme øvelse. Til slutt ga jeg elevene muligheten til å gjøre øvelsen på nytt med disse nye tankene i hodet. Som sagt fikk elevene da mulighet til utføre en øvelse, reflektere over det de gjorde og virkelig erfare temaet som var satt for øvelsen, og på den måten utvikle seg videre og få en større forståelse for faget.

Noe jeg mener også at kan utvikle elevene videre er ved å gjøre dem bevisst egen kunnskap. Mennesket sitter inne med utrolige mengder kunnskap. Det meste av denne kunnskapen er uuttalt og ligger som en forutsetning for det menneskelige handlingslivet. Dette er såkalt taus kunnskap. Taus kunnskap er en betegnelse på sanseintrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uuttalt. Begrepet stammer fra den ungarsk-britiske kjemikeren, samfunnsviteren og filosofen Michael Polanyi, som argumenterer for at taus kunnskap er viktig for praktisk og teoretisk kunnskap. Dette selv om den er uuttalt (Taus kunnskap, 2015).

Jeg mener bevisstgjøring av denne kunnskapen kan løfte elevene til et høyere nivå. Jeg er helt enig med Polanyi i at taus kunnskap er viktig for praktisk og teoretisk kunnskap. Slik jeg tolker det, er det allikevel mye kunnskap som forblir ubrukt hvis man ikke setter ord på den. Elevene får dermed ikke brukt sitt fulle potensial. Tenk hvor mye man kan lære av å prøve å bevisstgjøre den kunnskapen man selv sitter inne med. Vi kan lære så utrolig mye av oss selv bare vi blir bevisst vår egen kunnskap. Klarer man å bevisstgjøre mye av den tause kunnskapen hver enkelt sitter inne med, tror jeg man har funnet en gullgrube av kunnskap. Det er dette jeg prøver å oppnå med min undervisning. Jeg stiller elevene spørsmål og prøver å få dem til å reflektere for å få dem til å bli bevisst det de selv kan. Gjennom å observere hverandre og sette ord på hva medeleven gjør og må jobbe videre med, igangsetter også en kognitiv prosess hos elevene hvor de må lete i kunnskapen de sitter inne med fra før av. De får da muligheten til å bli bevisst hva de kan og kunnskap som er lagret i hjernen. Dette er kunnskap som elevene har oppnådd gjennom livet, gjennom utallige danseklasser og gjennom egne erfaringer, som nå kan bli nyttiggjort og komme frem og blomstre i sin fulle rett.

Det er også flere læringsteoretikere som sier noe om læring og betydningen av refleksjon og kognitiv aktivisering for tilegnelse av kunnskap. Under dette ligger også bruken av språk for å fremme læring. Enten det er gjennom å bruke språk som et verktøy for tenkning eller om det er gjennom samhandling med andre mennesker. Jeg har allikevel valgt å ta utgangspunkt i disse tre teoretikerne Vygotsky, Dewey og til slutt se på den tause kunnskapen Polanyi snakker om. Jeg vil nå se videre på de metodene jeg selv brukte i min undervisningspraksis i videregående skole som baserer seg på disse teoriene og som jeg har tolket på min måte.

## ***2.4 Egen praksis***

I denne delen skal jeg beskrive metodene jeg brukte i min egen praksis i videregående skole, da jeg underviste en klasse med danseelever i Vg1 i faget Danseteknikker, over en periode på seks uker. Jeg hadde et mål om at elevene skulle kunne bruke språk og refleksjon som et verktøy for læring videre i den videregående opplæringen. Jeg ville bygge en base - et grunnlag for videre utvikling av kognitive prosesser der refleksjon rundt danseutøvelse står i fokus. Da dette var Vg1 elever, har de to år igjen ved danselinjen. Gjennom å bruke språk som et verktøy for læring har jeg tro på at elevene vil få en større forståelse for faget enn hvis refleksjon ikke hadde blitt brukt aktivt, og at de ved å skape en base i Vg1 klarer å bruke dette som et aktivt verktøy videre i den videregående opplæringen. Jeg underviste elevgruppen kun 12 ganger, noe som er svært lite med tanke på målet jeg hadde satt meg. Jeg var fullt klar over at utviklingen av språk og refleksjon i danseundervisning tar tid, men jeg ønsket å gi elevene muligheten til å teste det ut og gi de muligheten til å øve seg, da dette er et av hovedområdene i Danseteknikker i Vg1.

I tillegg har jeg tidligere erfaring med undervisning av Vg3 elever, der jeg fikk se effekten av refleksjon i kroppene til elevene. Med Vg3 elevene gjorde jeg øvelser med dem, og ga dem tilbakemeldinger på hva de kunne jobbe videre med, uten å se noen særlig fremgang. Da jeg tok i bruk refleksjon og språk som et verktøy i undervisningen, skjøt utviklingen fart. Slik jeg beskrev tidligere kunne jeg se elevene gjøre en øvelse, før vi deretter snakket om et tema de skulle jobbe med, der de selv måtte komme med svar, analysere og reflektere over bevegelsene i lys av det gitte temaet. Elevene fikk deretter gjøre øvelsen på nytt, der jeg som lærer tydelig kunne se en forskjell hos hver enkelt elev. Jeg kunne fysisk se på kroppene deres

at de hadde oppnådd en større forståelse for bevegelsene knyttet opp mot temaet jeg hadde gitt dem. Magien av refleksjon som jeg så hos denne elevgruppen har inspirert meg videre i undervisning. Jeg ønsket derfor å gi Vg1 elevene jeg underviste i praksisen nå i våres muligheten til å oppleve det samme. Det kreves øving, men jeg tror at elevene senere i den videregående opplæring vil kjenne på refleksjonenes magi og kan bruke det aktivt for videre utvikling i dansefaget. De får da større muligheter for å erfare, slik Dewey sier, gjennom å reflektere over forholdet mellom det de gjør og hva resultatet ble.

Som tidligere nevnt er også refleksjon et hovedområde i læreplanen for faget Danseteknikker som jeg hadde Vg1 elevene i, så det var viktig at dette var en del av undervisningen. Jeg tok i bruk et sett av metoder for å sette i gang kognitive prosesser hos elevene, som de i etterkant måtte sette ord på. Dette gjorde jeg for at de selv skulle bli bevisste på hvilke refleksjoner de hadde gjort seg, samtidig som de fikk muligheten til å lære av hverandre ved å høre hvilke tanker medelever hadde. Samtidig fikk jeg som lærer muligheten til å høre hvilke refleksjoner elevene hadde gjort seg opp, og kontrollere at de var på rett spor. Jeg fikk også da muligheten til å kontrollere hvor elevene lå an med tanke på måloppnåelse og forståelse for faget.

Jeg har brukt språk i undervisningen for at elevene skulle bli bevisst egen kunnskap og egne tanker. Ved å måtte sette ord på det de ser og det de tenker, blir de oppmerksomme på hva de kan og hvilken kunnskap de sitter inne med. Slik jeg var inne på under kapittel 2.3, var dette for å gjøre bevisst den tause kunnskapen som ligger latent i dem. Kunnskap de har tilegnet seg tidligere, men som enda ikke har kommet til sin fulle rett.

Den metoden jeg tok i bruk mest under min praksis var å gi elevene et tema og noen retningslinjer for hva de skulle tenke på underveis i en øvelse, la dem gjøre øvelsen, for deretter å høre med dem hvilke tanker de hadde gjort seg opp underveis. Jeg stilte elevene oppfølgings spørsmål etter hvert som de svarte slik at de skulle gå dypere inn i refleksjonene sine og begrunne sine svar. Jeg ga dem også noen retningslinjer for å veilede dem i riktig retning av det jeg ønsket fra dem. Deretter måtte elevene gjøre noen av de spesifikke bevegelsene vi snakket om på nytt, slik at de kunne utforske refleksjonene i kroppene sine. Jeg tok i bruk det Vygotsky mente var det viktigste kulturelle verktøyet i verktøykassen,

nemlig språket, for å fremme læring og forståelse hos elevene. Elevene fikk tid på å ta inn over seg informasjonen flere ganger og fikk på den måten internalisert kunnskapen.

Det tok litt tid før denne metoden fungerte oppimot optimalt med denne elevgruppen. Det var fordi elevene ikke var vant til å bruke refleksjon rundt bevegelse i danseundervisningen. I begynnelsen av perioden sa derfor elevene svært lite, eller de prøvde å finne det «korrekte» svaret. Det virket som om de trodde det var et fasitsvar på de tingene jeg spurte om, så de svarte kun ting det var tydelig de hadde hørt før, enten fra meg eller fra andre lærere. Etter hvert da jeg som lærer krevde andre svar ved å veilede dem til å tenke selv, begynte refleksjonene som smått å komme. Elevene forstod nå mer hva jeg ønsket av dem, og videre i perioden kom refleksjonene lettere og lettere. Særlig enkelte elever i gruppen blomstret ved bruk av denne metoden. Mot slutten av perioden stilte de spørsmål som utfordret meg som lærer også til å tenke. Det viste at de virkelig begynte å tenke over tingene de jobbet med og jeg kunne se en tydelig utvikling i den tekniske utførelsen av øvelsene. Jeg kunne se at disse elevene hadde tilegnet seg større kunnskap og fått en bredere forståelse for flere av prinsippene vi hadde jobbet med i løpet av perioden. Med bruk av denne metoden opplevde jeg å se tydelig forskjell på den fysiske utviklingen hos elever som deltok aktivt verbalt og på de som holdt igjen og ikke sa så mye.

En annen metode jeg brukte i undervisningen i Danseteknikker var hverandre-vurdering, som jeg mener er i tråd med Kunnskapsløftets vurderingspraksis og forskriften for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Elevene skulle observere hverandre for så å gi tilbakemeldinger på hva som var bra og hva som kunne bli bedre. Denne metoden brukte jeg for at elevene skulle sette ord på taut kunnskap. Da jeg ikke veiledet denne type oppgave godt nok, tror jeg at den ikke fikk brukt sitt fulle potensial. Slik det ble i denne omgang var at tilbakemeldingene elevene ga hverandre ble veldig store, svevende og diffuse. Derfor ga ikke metoden ønsket effekt. Det var uklart for elevene hva de skulle se etter hos hverandre, noe jeg tror gjorde dem litt rådvile. Tilbakemeldingene bar derfor preg av ord og uttrykk de hadde hørt før fra ulike lærere, men de konkretiserte ikke det de sa, så det ble hengende i luften og ga, som sagt, ikke så mye effekt. Jeg tror at hvis jeg hadde veiledet elevene bedre i forkant og underveis, slik jeg etter hvert gjorde med den veiledete refleksjonen rundt ulike øvelser i klassen, at elevene hadde fått mye mer igjen for denne typen måte å jobbe på. Hadde de hatt

noe konkret å se etter, der de virkelig måtte se godt etter, for deretter å sette ord på nettopp dette, med grundig veiledning fra meg som lærer, tror jeg læringskurven hadde vært mye brattere. Da tror jeg at de kunne tilegnet seg verdifull kunnskap som de kunne tatt med seg videre inn i den videregående opplæringen. Dette var en metode som egentlig krevde at jeg som lærer støttet elevene mye, da dette var en arbeidsmetode som var ny for elevene. Arbeidsmetoden lå innenfor elevenes nærmeste utviklingssone, men som lærer ga jeg slipp for tidlig før de hadde internalisert kunnskapen som krevdes av dem i dette arbeidet.

Formålet med denne typen arbeid var egentlig fra min side at elevene skulle få muligheten til lære av hverandre. Læringsteoretikeren Bandura mente at vi lærer gjennom å betrakte andres erfaringer. Dette prinsippet kalte han for vikarierende læring. Man observerer det andre gjør, ser hva de lykkes og mislykkes med, og hva slags konsekvenser det gir. Dette fungerer dog best hvis man observerer en som man kan identifisere seg med eller som man ønsker å være lik, altså en som er på et høyere nivå enn seg selv (Lyngsnes og Rismark, 2014). Gjennom hverandre-vurdering ønsket jeg derfor at elevene skulle lære av hverandre ved å observere hva medelevene lyktes og mislyktes med, og dermed prøve å oppnå det samme eller unngå det som den andre mislyktes med. Ved å i etterkant gi tilbakemeldinger til hverandre og sette ord på det de hadde sett, var ønsket å kunne bevisstgjøre den tause kunnskapen som lå latent i elevene.

Et lite grep jeg gjorde i Vg1 elevgruppen i én av undervisningsklassene for å aktivisere hver enkelt elev verbalt, var at de måtte sette egne individuelle mål for timen. De måtte si målet sitt for timen høyt i plenum før vi startet, for deretter å fortelle om hvordan de hadde jobbet med målet sitt i slutten av økta. Det jeg fikk tilbakemeldinger på fra elevene i etterkant, særlig de som ikke pleide å delta aktivt verbalt, var at å sette ett tydelig mål for klassen gjorde dem bevisst på hva de skulle jobbe med i denne økta. Det ble da enklere for dem å jobbe konstruktivt ved at de gjennom å snakke om målet før klassen, hadde blitt mer oppmerksomme på det målet de hadde satt seg.

Som sagt, var språk og refleksjon et tydelig fokus for meg i min undervisning med Vg1 elevene. Som man kan se ovenfor har jeg tatt i bruk flere ulike arbeidsmetoder der fokus på

språk og refleksjon over utførelse stod sentralt. Som sagt hadde bruken av disse metodene ulike utfall, med noen metoder som fungerte godt og andre metoder som jeg burde ha strukturert bedre for at det skulle gitt maks uttelling. Det var noen ganger jeg ga elevene for stort spillerom til at de klarte å håndtere det på en konstruktiv måte. Jeg ga slipp litt tidlig på metoder som var innenfor deres nærmeste utviklingszone, men som de enda ikke klarte på egenhånd uten hjelp fra meg som lærer. Den metoden jeg opplevde at fungerte best var å gjøre en øvelse med et gitt tema i tankene, for så å snakke og reflektere over det elevene hadde gjort før de fikk gjøre det på nytt. Her fikk elevene muligheten til å erfare selv gjennom kroppene sine og ved å reflektere over det i etterkant. De kunne da lage en forbindelse mellom det de hadde opplevd og det kognitive, og de fikk dermed en helhetlig erfaring som resulterte i en brattere utviklingskurve.

### **3.0 Avslutning**

For å komme tilbake til problemstillingen: *På hvilken måte kan språket fremme læring i danseundervisning?* Jeg har gjennom oppgaven sett på læreplanen, hvordan den er bygd opp og hvor mye plass det er lagt opp til at språket skal ha i det norske skoleverket, med fokus på de dansetekniske fagene. Jeg har også vært innom hva flere ulike læringsteoretikere sier om språk og læring. Til slutt har jeg sett på egen praksis og hvordan jeg har lagt opp undervisningen med fokus på at elevene skulle snakke om dans og reflektere rundt det de selv og medelever utførte.

Språket har fått stor plass i Kunnskapsløftet, i de dansetekniske fagene, særlig i faget Danseteknikker. Læreplanen bygger på tre ulike dimensjoner, den skapende, reflekterende og den utøvende, der alle er representert i læreplanene i dansefagene. I Danseteknikker i Vg1 er refleksjon til og med et av de to hovedområdene i faget, der det er meningen at elevene skal få bygget seg en god forståelse for faget og kunne beskrive enkle tekniske elementer og prinsipper. Læreplanen gir med andre ord rom for at språket skal bli brukt aktivt i danseundervisningen ved landets videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Samtidig er det flere læringsteorier som begrunner hvorfor språk og refleksjon er en viktig del av læring og tilegnelse av kunnskap. Slik som Dewey sier: man lærer av å erfare, men man har ikke erfart før man har reflektert over forholdet mellom det man har gjort og resultatet av det (Hanken og Johansen, 2013). Altså man må reflektere for å lære. Vygotsky påpeker også viktigheten av språket ved at det kan være et verktøy som bygger opp om tenkningen. Samtidig lærer vi gjennom samhandling med andre mennesker, hvor språket er svært essensielt (Lyngsnes og Rismark, 2014).

Jeg kan forbinde mye av det som blir sagt om språk og refleksjon i ulike læringsteorier til danseundervisning. Jeg har tolket læringsteoriene og sett nærmere på hvordan jeg ser på de ulike tankegangene som nyttig for danseundervisning. Gjennom praksisperioden har jeg brukt ulike metoder for å fremme bruken av språk og refleksjon, men med noe varierende virkning. Allikevel mener jeg at det bunner i at jeg som lærer ikke har veiledet elevene godt nok i enkelte av metodene, og tror at med riktig veiledning at elevene hadde fått mer uttelling for metodene. Språket kan fremme læring i danseundervisning ved at elevene kan bli bevisst sin egen kunnskap, taus kunnskap, samt at de får en innføring i hvordan de kan bruke språk for å bygge opp om tenkningen. Dette mener jeg kommer til å skape en større og helhetlig forståelse for dansefaget hos elevene og at de vil få en brattere utviklingskurve ved bruk av språk og refleksjon.

Avslutningsvis tror jeg bruken av språk i danseundervisning kan gjøre at flere elever henger med i undervisningen. Alle elever er forskjellige og lærer på ulike måter. Noen lærer gjennom å se, noen gjennom å høre også videre. Bruken av språk som et aktivt hjelpemiddel vil inkludere flere elever. Psykologen Howard Gardner påpeker nettopp dette. Han har utviklet en teori om at det finnes flere forskjellige intelligenser, multiple intelligenser. Alle mennesker innehar disse intelligensene, men i større og mindre grad. Det er derfor viktig å inkludere flere enn bare én type intelligens i undervisningen (Hagen, 2006). Det er den verbale, lingvistiske intelligensen, den logiske, matematiske, den musikalske, den spatiale som går ut på å kunne se romlige relasjoner, den kroppslige, kinestetiske, den naturalistiske som går på å kunne se sammenhenger og mønster i miljø og natur, den interpersonlige, sosiale intelligensen og til slutt den intrapersonlige intelligensen som går på det indre følelseslivet hos mennesket (Hagen, 2007). Ved å bruke språk i danseundervisningen i tillegg til å utøve, får man med seg

flere elever fordi man inkluderer flere intelligenser i undervisningen, samtidig som elevene da får muligheten til å oppleve, erfare og tilegne seg kunnskap gjennom flere ulike sanser og intelligenser. Elevene vil dermed få en mer helhetlig forståelse for dansen og en brattere læringskurve i faget.



## Referanser

- Hagen, C. (2006). Gardners multiple intelligenser – fra teori til praksis. *Arabesk: Kunstpedagogisk tidsskrift for musikk, dans og drama*, 3, 38-45.
- Hagen, C. (2007). Gardners multiple intelligenser – i praksis. *Arabesk: Kunstpedagogisk tidsskrift for musikk, dans og drama*, 1, 26-32.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Vurdering for læring – slik kan elevene involveres i vurderingsarbeidet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Tips-og-rad/slik-kan-elevener-involveres/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i danseteknikker – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans* (MDD4-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MDD4-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i scenisk dans – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans* (DAN2-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/DAN2-01>
- Taus Kunnskap. (2015). I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/taus\\_kunnskap](https://snl.no/taus_kunnskap).
- Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (revidert utg.). Vallset: Oplandske Bokforlag.