



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

Ana Gheorghiu
[Uten tittel]

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2015

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
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.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s.2
2. Hoveddel	s.3
2.1 Læringsteorier og dansefaget. Perspektiver og syn på læring langs tiden	s.3
2.1.1 Behaviorismen og synet på hvordan vi lærer	s.3
2.1.2 Kognitive og sosiokulturelle teorier om læring	s.5
2.2 Elevens <i>selv</i> i forbindelse med dans. Psykologiske faktorer i læringssituasjonen	s.7
2.2.1 Aldersstadium og <i>selvets</i> oppbygning	s.7
2.2.2 Elevens <i>selv</i> og forholdet til dansepedagogen	s.8
2.3 Didaktiske verktøy i planlegging og gjennomføring av danseundervisning.	s.10
2.3.1 Mål og mestring.	s.10
2.3.2 Innhold	s.11
2.3.3 Arbeidsmåter og støttende prinsipper i danseundervisning	s.12
2.4 Presentasjon av undervisningssituasjon	s.15
3. Konklusjon	s.18
Litteraturliste	s.19

1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg analysere og reflektere rundt mitt teoretiske grunnlag og den erfaring jeg har fått i løpet av dette årsstudium. Jeg tar opp **kvalitativ læring** som hovedtema. Dette temaet er min måte å binde sammen teori og praksis på en deskriptiv og analytisk måte.

Problemstillingen min er som følger:

Hvordan kan jeg skape god kvalitet i undervisning som ivaretar elevens personlighet og faglige progresjon?

Jeg velger denne problemstillingen fordi den har vært et fokuseringspunkt under studiet og fordi jeg føler at jeg trenger å gjenkalle det jeg har lært. Faglig progresjon er en viktig del av læring, men ofte skjer det på bekostning av elevens selvverdi, autonomi, indre motivasjon og ønsker, som også er like viktige i å skape god læring. Jeg ser etter læring som fremmer både elevens ***danseferdigheter og personlighet***.

Denne oppgaven er min refleksjon rundt en integrert teoretisk og praktisk oversikt over danseundervisningen. Det står i sentrum av det jeg jobber med, og jeg vet at dette kommer til å være til stor nytte for meg selv og elevene mine i framtiden.

Jeg har strukturert denne oppgaven i forhold til de viktigste didaktiske spørsmålene rundt planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg starter med å lage en oversikt over læringsteorier og prøve å finne svar på ***hvorfor*** jeg velger noen prinsipper bak undervisning framfor noen andre. Deretter skal jeg ta opp ***hvem*** danseleven er med fokus på de psykologiske faktorene i undervisning. Videre skal jeg gå nærmere praksis med en del didaktiske retningslinjer for å se ***hvordan*** og ***hva*** skal være i fokus for å fremme god læring. Til slutt skal jeg prøve å knytte teori og praksis med et eksempel fra en reell undervisningssituasjon. Mitt utgangspunktet er ungdom i alderen 12-16 år som jeg har undervist i klassisk dans på en kveldskole.

Jeg tar opp spørsmål som: Hva er god kvalitet i undervisning for meg? Hva velger jeg som pedagog å ta hensyn til når jeg kommer i kontakt med danseleven og undervisningssituasjonen? Jeg håper på denne måten å bevisstgjøre bruk av teorier, didaktiske instrumenter og psykologiske faktorer som møter hverandre i en undervisningssituasjon.

2. Hoveddel

2.1 Læringsteorier og dansefaget. Perspektiver og syn på læring langs tiden

Læring er en del av vårt hverdagsliv og bidrar til vår naturlige vekst og utvikling. Min mening er at læring er et behov som varer hele livet og fører til glede. Læring er et stort begrep og kan bli sett på som mange forskjellige ting: en økning i kunnskap, noe som kan brukes i praksis og dras nytte av, fortolkning og konstruksjon, etc. En av definisjonene som vi bruker i dag forklarer læring som en relativt permanent endring i atferd og som oppstår på grunnlag av erfaring (Imsen 2005). Mitt ansvar og rolle som dansepedagog er å skape en systematisk og planlagt læring innenfor faget mitt.

Jeg mener at det å ha et teoretisk grunnlag er veldig viktig for en dansepedagogen. Man får en mye bedre forståelse rundt tradisjonen man tar med seg, samt at det blir lettere å begrunne valgene sine. Jeg starter derfor med å lage en oversikt over læringsteoriene som både har støttet meg og vist meg hvilke veier jeg ikke ville gå. Synet på læring har vært delt i flere hovedtradisjoner: *behaviorisme*, *kognitiv teori*, *konstruktivistisk teori* og *sosiokulturell teori* (Imsen 2005). Disse teoriene kan enklest bli forstått hvis man tar for seg de to motpolene: *behaviorisme* og *kognitiv teori*. På den ene siden har vi behaviorismen som er opptatt av det vi kan observere direkte av atferd gjennom riktig stimulering. Mennesket er styrt utenfra med bruk av *ytre motivasjon*. På den andre siden har vi kognitivismen, som er opptatt av våre indre kognitive prosesser og den *indre motivasjon* for læring. I dag er skillet mellom behaviorisme og kognitivismen ikke lenger så sterk, men viser mer til to forskjellige tradisjoner som vi kan reflektere rundt i vårt didaktisk arbeid. Sosiokulturelle teorier som kom etter hvert, samlet på en måte disse teoriene. De tar med seg både ytre og indre faktorer med hensyn til de sosiale omgivelsene og samspillet mellom dem (Imsen 2005).

2.1.1 Behaviorismen og synet på hvordan vi lærer

Videre skal jeg gå dypere i disse teoriene og ta opp hva de viktigste representantene har bidratt med langs tiden i forhold til læring. Et kjent figur i behavioristisk læringstradisjon er Fredric Skinner som var en av de første til å forstå læring som *atferdsendring* (Lyngsnes og Rismark 2007). Han hadde fokus på de endringene som kunne observeres og som er et resultat av læring. Hans syn

på mennesket var at vi er født som en ubeskrevet tavle, at vi kan lære hva som helst gjennom riktig stimulering. Hans teori om *operant betinging* hadde en naturvitenskapelig tilnærming til menneskets atferd og læring. Teorien legger vekt på sammenhengen mellom stimuli og reaksjon. Forsterkning er det sentrale begrepet i *operant betinging* (Lyngsnes og Rismark 2007). Prinsippet hans er at atferd forsterkes gjennom belønning av det positive. Forsterkning kan være både positiv (belønning som legges til) og negativ (fjerning av ubehag). I dag har jeg blitt mye mer bevisst rundt forsterkning av atferd i min undervisning. Jeg bruker fortsatt mye positiv forsterkning i form av ros og oppmuntring, dette fordi jeg har sett at positive meldinger gir elevene vilje og motivasjon til å fortsette på en riktig vei. Positiv forsterkning har lært meg at alle elevene ønsker å bli sett og verdsatt som individer. En annen ting jeg har lært er at den må knyttes til en konkret handling, ellers kan den miste sin verdi i elevenes øyne. Jeg prøver fortsatt å bli kvitt mine unødvendige “bra” som ikke gir elevene en forståelse for hva kravet i forhold til “bra” er. Faren for at læreren forsterker uønsket atferd er også en grunn til at jeg jobber mye mer bevisst nå enn før med positiv forsterkning som hjelpemiddel til læring. En belønning kan oppleves som straff for to forskjellige elever. Skinner hadde veldig liten tro på straff og mente at den førte til angst og undertykkelse uten at atferden nødvendigvis blir forandret, at vi egentlig ikke lærer noe av det (Imsen 2005).

Jeg vil si at klassisk dans har en sterk tradisjon innenfor behavioristiske læringsmåter som jeg selv kommer fra, men tror at den er mindre relevant for mine elever som vokser opp i en kultur og samfunn preget av kontinuerlig innovasjon. Kunnskapen kan ikke lengre forstås som fast, elevene bør ha en egen refleksjonsprosess og stille spørsmål i timene. Behavioristiske teorier virker å ha et manglende syn på helheten. De gir meg et urealistisk bilde av hvem elevene er og hva de ønsker seg. Samtidig må vi huske at behaviorismen ikke alltid bør knyttes til passiv læring. F. Skinner gir oss direkte råd for hvordan eleven skal jobbe aktivt med læring (Lyngsnes og Rismark 2007). Det er eleven selv som hele tiden skal ha ansvaret for at oppgavene blir løst på en riktig måte.

Behavioristiske teorier har også vært knyttet til atferdsmodifikasjon som brukes til å dempe uønsket atferd og stimulere det som er ønsket. Atferdsmodifikasjon bygger på Skinners teori om operant betinging (Imsen 2005). Det er en strategi som fremmer positiv atferd og demper problematisk atferd ved bruk av konsekvenser. Først observeres og registreres det hvilken atferd som skal endres, deretter velger man et tiltak eller en type belønning som skal fremme positiv atferd. I mitt tilfelle har jeg veldig sjelden brukt denne typen tiltak. Det kan hende at jeg kunne ha oppnådd mer disiplin og ro i timene, men jeg synes at det involverer alt for mye ytre motivasjon som

egentlig ikke kan kobles med hva elevene bør lære. Samtidig vil jeg at de skal komme på ballett fordi de virkelig ønsker det, ikke fordi de belønnes med klistremerker, karakterer eller “bestemors lov” belønning (dere får leke noe hvis...). Det er min jobb å fremkalle indre motivasjon og skape interesse for faget. Hvis jeg mislykkes i å gjøre dette har elevene muligheten til å slutte når som helst i mine klasser, siden dette er i privat regi. I motsetning til dette var situasjonen på videregående praksis påvirket mye av ytre press av karakterer. Karakterene ble en av de viktigste grunnene til at elevene skulle vise innsats, motivasjon, til og med danseglede. Elevene ble nærmest spurt om å vise danseglede sin på eksamen. Hvordan kan de gjøre dette når hovedmålet er summativ vurdering i form av karakter? Min mening er at elevene kommer aldri til å kunne vise sin ekte glede og uttrykk i denne sammenhengen, og at summativ vurdering kun bør ha danseteknikk og kompetanse i fokus.

2.1.2 Kognitive og sosiokulturelle teorier om læring

Kognitivismen sentrerer sine læringsteorier rundt forståelsen av indre, kognitive prosesser. Eleven er som et blomst som vokser av seg selv, hvis riktig omsorg er tilpasset sine behov og forutsetninger (Ismen 2005). Vi er alle forskjellige og lærer på forskjellige måter, noen trenger mer hjelp enn andre. Spesielt i klassisk dans har læreren en vanskelig oppgave når det gjelder tilpasning til elevenes læreevner, personlighet og kroppsforutsetninger, men slik tilpasning er absolutt nødvendig for å unngå feil-lære og manglende kunnskap.

Kognitive læringsteorier har vært opptatt av å undersøke hvordan vi behandler informasjonen ved hjelp av hukommelse. Vi snakker om hukommelse både når vi gjenkjenner noe eller gjenkaller det, som er en vanskeligere prosess. Samtidig ser vi at hukommelsen er en rekonstruksjonsprosess, fordi det vi gjenkaller er avhengig av hvordan vi organiserte informasjonen i vår langtidsminne. Det samme kan vi si om læring, som involverer like mye bearbeiding og lagring av kunnskap som det gjør gjenkalling av kunnskap når vi trenger det.

Jean Piaget er mest kjent for sin teori om kognitiv utvikling i forhold til alderstadium (Lyngsnes og Rismark 2007). Han studerte mye barnas evner til å utforske verden rundt seg og pekte på at det som holder læringsprosessen gående er drivkraften, eller den indre motivasjonen bak den. For Piaget var læring knyttet til menneskets indre plan som forandrer seg og hvordan vi lager indre representasjoner av det som er ute. Piaget mente at vi forstår alt nytt ut fra det vi allerede kan

og at vi organiserer tankeprosessene i kognitive strukturer eller skjemaer (Lyngsnes og Rismark 2007). Begrepene *skjema*, *assimilasjon* og *akkomodasjon* beskriver hvordan vi lærer. *Assimilasjon* er en del av adaptasjonsprosessen som skjer når vi prøver å forstå eller takle en ny situasjon. Det nye prøves å bli forklart ved hjelp av de gamle skjemaene og reduseres til noe kjent. Den andre delen av adaptasjonsprosessen er *akkomodasjon* og skjer når de gamle skjemaene ikke er tilstrekkelige. Reorganisering og utvidelse blir nødvendig, og ofte kan det bety at nye skjemaer må dannes. *Akkomodasjon* er det som fører til læring og indre forandring. Dette skjer når det blir ubalanse mellom tolkning av ny informasjon og det vi visste fra før. Ifølge Piaget er det da *indre motivasjonen* for læring vil oppstå, når det ikke er likevekt mellom skjemaene og ny erfaring (Imsen 2005). Vi blir motiverte til å skaffe ny kunnskap. Med andre ord har vi behov for å bruke kunnskapen vi skaffer oss (*assimilasjon*) og utvide videre (*akkomodasjon*). Den indre trang for forståelse var noe jeg tok med meg fra Piaget sine teorier. Jeg har mye mer fokus nå enn tidligere på at elevene skal vite at det er hensyn med alt de lærer i ballett. Det kan være at vi unngår skading, at måten vi jobber på gir oss sikkerhet og nøyaktighet i dans, at vi prøver å fortelle noe, etc. Det å formidle betydelse er min måte til å få de til å jobbe enda mer aktivt med bevegelsen. Piaget har lært meg at vi har en biologisk natur til å lære fra *indre motivasjon*, som er en fantastisk kilde for energi. Jeg prøver å skape en interesse som holder elevene nysgjerrige og engasjerte. Jeg har også blitt flinkere til å organisere undervisningen slik at det blir lettere for elevene i sin *akkomodasjonsprosess*. Jeg bruker mer tid på å sikre at kunnskapen er innlært før jeg kobler på nye elementer, dette fordi jeg vet at det er en vanskelig prosess som krever utviding og endring på den indre planen.

Den sosiokulturelle teoretikeren Lev Vygotsky hadde sitt utgangspunktet i Piagets kognitive teorier, men forandret et veldig viktig aspekt (Lyngsnes og Rismark 2007). Han mente at intellektuell utvikling skjer i samhandling med andre, at vi lærer av samfunnet og kulturene vi vokser opp i. Kulturelle verktøy som språk er derfor essensielt for menneskets læring. Det er ved hjelp av språket vi kommuniserer, uttrykker tanker og følelser, stille spørsmål, etc. Språk gjør det mulig å reflektere over våre handlinger og oss selv.

Menneskets utvikling kommer fra det sosiale til individet og betyr at vi er i stand til å utføre en handling i samspill, før vi kan gjøre det alene (Imsen 2005). For læreren betyr dette at elevene har en *aktuell utviklingssone* som de mestrer på egen hånd, og en *proksimal utviklingssone* som de mestrer med hjelp fra andre med mer kompetanse. Den *proksimale utviklingssonen* flytter seg når eleven utvikler seg og lærer mer. Støtten som læreren gir til eleven i læreprosessen er beskrevet ved

hjelp av begrepet *stillas* eller *stillasbygging* (Lyngsnes og Rismark 2007). Dette betyr ikke at læreren skal gi fullstendige forklaringer eller oppskrifter, men mer å hjelpe dem i prosessen med å lage strukturer, peke på kritiske faktorer, stille spørsmål, motivere, etc. Etter hvert skal disse stillasene bli fjernet og eleven skal kunne mestre på egen hånd. I min undervisning har jeg alltid prøvd å støtte elevens læring, og etter å ha lært om Vygotsys teorier om *stillasbygging* opplever jeg det slik at min støtte nå er mer variert. Før hadde det vært nok for meg at jeg viste hvordan en bevegelse skulle være. Nå stiller jeg flere assisterende spørsmål om hvordan elevene opplever det de lærer. Dette skaper bevissthet om hvor de ligger i forhold til den *proksimale utviklingszone*. Sosiokulturelle aspekter ved læring har blitt mer sentrale de siste årene. Hensyn til kulturen og samfunnets akselererte forandringer er nå mer i fokus enn tidligere. For at ballett som fag skal overleve disse forandringene bør den bygge enda mer på den menneskelige natur til å uttrykke følelser, fortelle historier, få oss til å bruke fantasi og skape estetisk uttrykk med kroppen. Det ligger i vår natur det å utforske vårt indre følelsesmessig univers, uavhengig av tid og plass.

2.2 Elevens selv i forbindelse med dans. Psykologiske faktorer i lærings situasjonen.

2.2.1 Alders stadium og *selvets* oppbygning

Videre skal jeg ta opp *hvem* danse eleven er i forhold til *alder stadium* og oppbygning av sitt *selv*. Vi bruker ordet *selv* når vi refererer til alt som kan kalles vårt eget, en del av personligheten vår som kan oppfattes og som man kan være bevisst over (Askland og Sataøen 2009). Psykologen Erik Erikson, og hans psykososiale teori, legger vekt på *selvets* utvikling gjennom alder stadium (Woolfolk 2004). Han understreker at vi former oss i et kulturelt og relasjonsbasert miljø, men vi har også visse forutsetninger som kommer med alderen. Hvert alder stadium tar med seg en utviklingskrise som kan føre til et positivt eller negativt utfall. Ungdomsalderen som er representativ for min ballettklasse er, i følge Erikson, preget av en *identitetsforvirrings* krise (Woolfolk 2004).

Puberteten er en overgangsperiode hvor man går fra å være avhengig av familien, til å ha relativt stor frihet (Buckroyd 2000). Ungdom blir kastet ut i et hav av nødvendige beslutninger som skal føre til selvrealisering. Denne overgangsperioden innebærer at disse unge voksne har et stabilt selv og kan ta autonome livsvalg som flytting fra familie, starte et seksuelt partnerskap, etc.

Samfunnet forventer at disse menneskene i slutten av tenårene skal vite hvem de er, hva de ønsker seg og hvordan de skal oppnå det. Er dette mulig? Spesielt når selv voksne sliter med disse valgene. Jeg forstår nå at det er umulig å stoppe elevene fra å ta med seg disse forvirrende følelsene i dansesalen. De er et uttrykk av presset fra samfunnet og kulturen vi lever i. Det er viktig å ta hensyn til dette som lærer for å kunne bygge opp en relasjon basert på trygghet, og for å kunne veilede dem gjennom en vanskelig prosess som kommer med alderen. Min mening er at å vise forståelse, omsorg, samt dele personlig erfaringer om ungdomstiden ikke går over grensen til lærerrollen når det gjelder min ballettgruppe. Puberteten påvirker elevene både mentalt og fysisk. Man utforsker sin identitet for å finne ut hvem man er og tar derfor ,av og til, valg uten alltid å vite om de er riktige eller feil. Jeg synes at denne refleksjonen om riktig og galt er noe læreren bør støtte i elevens utvikling av sitt selv.

2.2.2 Elevens *selv* og forholdet til dansepedagogen

I boken *The student dancer* undersøker Julia Buckroyd forholdet mellom dansetrening og elevens oppbygning av *selvet* (Buckroyd 2000). Hun påpeker også at ungdommens *selv* ikke helt er utviklet. Både barn og ungdom har skjør selvoppfatning og selvtillit, i motsetning til voksne som har et solid selv bygget opp av det som er oppnådd gjennom, jobb, eiendom, forhold, etc. En god del av ungdommens forståelse av seg *selv* og sin identitet ligger i kroppen. Dans hjelper elevene til å ta kontroll over kroppen ved bruk av fysisk trening og har derfor et potensiale til både å forbedre eller skade elevens selvverdi og selvoppfatning. Jeg synes mange pedagoger i klassisk dans ikke tilbyr nok oppmerksomhet til de indre psykologiske sidene i elevens personlighet. Ballett er like hardt mentalt som det er fysisk. Treningen innebærer at eleven skal kunne ha mange mislykkede forsøk langs veien, og må derfor vise stor grad av tålmodighet i læreprosessen. For at de skulle takle dette er det viktig at læreren støtter utviklingen av elevens selvoppfatning. Både læreren og eleven har mye å utnytte når *hvem* og *hva* er like viktige i dansefaget.

Klassisk dans kan styrke elevens utvikling av selvet fordi den gir eleven kapasiteten til å ta kontroll over kroppen sin og bruke den som et instrument for estetisk uttrykk. Eleven får et bevisst forhold til kroppen, rommet, miljøet og de andre elevene. Dette gir en følelse av autonomi og tro på seg selv. Det er *selvet* som eier kroppen og ikke motsatt.

Samtidig er det naturlig å innse at både læreren og elevene hele tiden tar med seg mange ulike følelser som varierer fra glede, kjærlighet til frustrasjon, redsel eller sjalusi. Derfor har jeg alltid støttet en åpen kommunikasjon med elevene. En undertrykt følelse kan skape store problemer i forholdet lærer-elev. Det har vært stunder når jeg prøvde å innføre min vilje og min autoritet, men forstod raskt at dette bare skapte avstand. Det beste, for alle, var å prøve å sette meg inn i elevens kontekst og se ting fra deres perspektiv. Dette betydde at jeg måtte bruke lenger tid til å forstå dem og tilpasse meg deres situasjon, men jeg fikk et bedre forhold til dem. Samtidig fikk elevene følelsen at jeg brydde meg om dem og ga tilbake mer innsats, fokus og konsentrasjon. Ofte kan det virke som om lærerne i klassisk dans skaper avstand i relasjonen lærer-elev fordi de ikke vil miste respekten og autoriteten. Jeg tror disse kan bli skapt enda bedre ved hjelp av kommunikasjon, gjenkjennelse av følelser og litt mer nærhet i undervisningssituasjonen.

Humanisten og psykologen Carl Roger understreker med sin teori hvor viktig *empati og aksept* er for menneskets fysiske, emosjonelle og intellektuelle vekst (Buckroyd 2000). Han fokuserte på menneskets persepsjon av egen indre verden og mente at terapeutens rolle er å skape et miljø hvor empati og toleranse gir vei til indre følelser, tanker og utforsking av seg selv. Han mente også at forholdet mellom lærer og elev bør støtte seg på denne tenkemåten, istedet for det gamle hierarkiske maktforholdet. Aksept, empati og ekthet ville skape trygghet for eleven til å konfrontere egne svakheter og bruke læreren for sin kunnskap og forståelse (Buckroyd 2000).

Dans hjelper elevene til å uttrykke mange forskjellige følelser som det ellers ikke kan settes ord på. Klassisk dans kan virke formell og mye teknisk orientert, men jeg er ikke enig i dette. Jeg har like mye tro på innlevelse og uttrykk av følelser som jeg har på teknikk og grunnleggende ferdigheter. Jeg har begynt å bruke mer og mer personlig uttrykk og fortolkning av følelser. Jeg valgte dette ikke bare fordi at elevene mine trengte det, men fordi jeg synes at det er hovedmålet til alle de tekniske ferdighetene: det å forsterke uttrykk av indre følelser ved hjelp av raffinerte bevegelser. Når jeg begynte å jobbe med innstudering av en klassisk variasjon i videregåendepraksis, startet jeg med å fortelle historien bak den. Jeg prøvde best mulig å legge på en ekstra dimensjon som handlet om interpretasjon. Som en følge av dette fikk jeg se elevene fra et helt nytt perspektiv. Personlige trekk og nyanser kom frem, og elever som slet med teknikk fikk endelig blomstre på en annen måte. Fortolkning og følelsesuttrykk utvikler empati og gjør det lett for elevene til å åpne seg og avsløre personlige tanker og opplevelser. Pedagogen bør støtte elevens kommunikasjon om hva de føler både språklig og kroppslig, ellers kan de bli undertrykt og skadende for de unge dansernes selv.

2.3 Didaktiske verktøy i planlegging og gjennomføring av danseundervisning.

Videre vil jeg gå nærmere inn på undervisningen og se *hva* og *hvordan* faglig progresjon og kvalitet kan skapes med hensyn til noen av de didaktiske kategoriene: *mål, innhold* (hva), *arbeidsmåter* (hvordan). Planlegging av undervisning er en essensiell oppgave for læreren. Planlegging er å legge til rette for læring (Glad 2002). For meg var det et stor hjelp å kunne skrive ned et strukturert plan av ballett-timen med riktige valg av *mål* og *innhold*. Det å sette ord på hva elevene skal kunne av kunnskaper og ferdigheter gjorde jobben mye enklere som lærer. Samtidig fordelte jeg tiden mye mer effektivt, etablerte noen rutiner og oppnådde sikkerhet ved mine beslutninger.

2.3.1 Mål og mestring

Når jeg refererer til *mål* mener jeg det som forventes at elevene skal kunne beherske mot slutten av undervisningen (Woolfok 2004). Jeg vet nå at jeg fanger elevenes oppmerksomhet mye bedre når de vet hvor fokuset ligger i øvelsen i forbindelse med mål. Det gir trygghet, og det avgrensner og spesifiserer oppgavene de må gjøre.

Mål jeg velger som lærer er avgjørende for elevenes evne til å mestre dem. *Mestring* er et naturlig behov i læringsprosessen og bør alltid være i danseundervisning. Mestring kjennetegnes gjennom prøving i konkurranse med seg selv eller andre i forhold til et mål (Wormnes og Manger 2005). Graden av måloppnåelse gir oss en følelse av å være mer eller mindre fornøyde med oss selv. Derfor er det viktig at læreren velger og tilpasser riktige mål i forhold til nivået og mulighetene han ser i sine elever. Det å sette for eksempel et alt for vanskelige og urealistisk mål reduserer sjansen til å nå dem. Resultatet kan bli at man føler seg hjelpeløs og senker elevens tro på seg selv. Jeg kan ikke forvente at elever som aldri har brukt balanse eller spotting i ballett, skal kunne oppleve mestring i piruetter. Jeg må gradere forskjellige trinn og mål til piruett-nivået og sørge for at de får nok konstruktive tilbakemeldinger om hvor de ligger i forhold til målet.

Teoretiker Albert Bandura vektlegger forholdet mellom en positiv selvoppfatning og *mestringsopplevelser* (Woolfolk 2004). *Mestringsopplevelser* kan knyttes til en bestemt aktivitet som man ønsker å styrke og er en reel opplevelse av å kunne klare det. I forhold til mål kan vi si at jo større graden av måloppnåelse er, desto mer glede vil vi oppleve ved mestring.

Det finnes flere type mål man kan velge mellom, men synes jeg at *mestringsmål* er de beste å bruke i undervisning. Mestringsmål, eller ferdighetsmål, kjennetegnes med at man vektlegger *prosessen* og *veien* til å oppnå en viss ferdighetsstandard (Woolfolk 2004). Vi sammenligner oss ikke med de andre eller en prestasjon, men med vår eget tidligere ferdighets- og kunnskapsnivå. Bevissthet om egen person og selvbestemmelse kan assosieres til denne type mål. Kveldsskolen hvor jeg hadde praksis fikk ofte nye elever som gjorde at det fantes en blanding av forskjellige nivåer. Å sette individuelle krav og mestringsmål kommer til stor hjelp når man ønsker å lage progresjon for elevene i forhold til kunnskapen og ferdighetene de har med seg. Samtidig ser jeg at *mestringsmål* fremmer indre motivasjon, i motsetning til prestasjonsmål som bygger på ytre faktorer som å se ut godt i andre øyner, få en solo på forestilling, etc.

2.3.2 Innhold

Når det gjelder *innholdet* handler det mer om hva arbeidet i seg selv skal være i klassen (Lyngsnes og Rismark 2007). Ulike prinsipper kan være utgangspunktet i forhold til hvor fokuset kan ligge. *Tradisjonalismen* legger vekt på *noe*, altså faget i undervisning, mens *progressivismen* understreker *noen*, og har hele tiden fokus på personen som skal lære. For min del, synes jeg at det er viktig å ha litt av begge i tilnærmingene til undervisning. Godt innhold er en kombinasjon av både teknisk repetisjon og kreative, interesse skapende øvelser.

I sin bok *Dans på timeplanen* presiserer Åse Løveset Glad at innholdet i danseundervisningen bør fange de følgende dimensjonene: *kroppen, rommet, dynamikk og relasjonen* (Glad 2004). *Kroppsdimensjonen* skal utvikle elevens bevissthet og sanseaktivitet rundt de ulike kroppsdelene og styrke koordinasjonen og kontrollen over disse. I klassisk dans er dette essensielt fordi eleven må utvikle detaljert forståelse rundt kroppen, muskulatur og samtidig bygge opp styrken til å kontrollere den. *Rombevissthet* innebærer at eleven kan bevege kroppen sin uhemmet i det tredimensjonale rommet og forholde seg til andre. Retninger, formasjoner, avstander og planer er noe jeg alltid tar i bruk i øvelser, men mest i koreografi delene av undervisningen. Det

er både spennende og utfordrende å sette noen lærte trinn og ferdigheter i det romslige konteksten. *Dynamikk* beskriver graden av energi vi gir til bevegelsen og skaper mye av personligheten og uttrykket i dans. Elevene selv liker å få oppgaver som gir dem mulighet til å uttrykke seg dynamisk, som for eksempel fra en sterk og kraftfull grand-jeté hopp i den ene øyeblikket til en lett og langt arabesque i det neste. Valg av musikk og rytme er min største hjelp til å kunne skape dynamikk i klassene. Jeg bruker mye tid til å finne riktig musikk som jeg håper kommer til å inspirere elevene. Noen ganger kan det være en energikilde som skaper drivkraft, andre ganger kan de være en lett støtte for at de skal jobbe bevist og individuelt med kroppen. Ofte kan musikk i klassisk dans virke flatt og lite inspirerende. Dette syns jeg kan bli forbedret ved bruk av dagens teknologi som gir oss tilgang til variert musikk fra hele verden. *Relasjonsdimensjonen* innebærer at vi har et forhold til de andre når vi danser alene eller i samspill, når vi observerer og kommuniserer. Det kan være lett å neglisjere relasjonsdimensjonen i ballett på grunn av mye individuell arbeid med ferdighetsutvikling, derfor prøver jeg som oftest å samle opp gruppen med danse kombinasjoner og koreografi deler hvor de må ta hensyn til hverandre, samarbeide og kommunisere for å finne løsninger.

En siste ting jeg nevner, og syns er av stor viktighet for valg av både *innhold* og *mål*, er *lærerens kunnskap*. Alt fra å dokumentere om terminologibruk og nyere treningsprogrammer, ta selv andre danseklasser, øker kunnskapen og inspirasjonen for faget. Det å bruke fritiden min til å tilegne meg kunnskap om dans påvirker hvor mye jeg har å velge fra når jeg formidler noe. Dokumentasjon er et viktig steg i å presentere stoffet strukturert og tydelig for elevene, og på denne måten øke kvalitet på læring. Undervisningen blir negativ påvirket hvis læreren blander eller ikke huske navn på trinn. Når dette skjedde med meg, mistet jeg konsentrasjonen og fokuset med en gang.

2.3.3 Arbeidsmåter og støttende prinsipper i danseundervisning

Arbeidsmåter eller læringsaktiviteter omfatter både lærerens undervisning og elevens arbeid (Lyngsnes og Rismark 2007). Det er viktig å forstå at det handler ikke om en arbeidsmåte er god eller dårlig, dette fordi undervisningssituasjonen er en kompleks virksomhet som må tilpasses hele

tiden. Måten læreren arbeider på i dansetimen er mye styrt av hva elevene har med seg av ønsker, behov, forkunnskaper, holdninger og verdier, etc.

I *Didaktisk arbeid* hjelper Kitt Lyngsnes og Marit Rismark oss med noen prinsipper som kan støtte god arbeidsmåte i klassen (Lyngsnes og Rismark 2007). MAKVIS- prinsippene handler om *motivering, aktivisering og konkretisering, variasjon, samt individualisering og samarbeid*.

Motivering er en av de viktigste faktorene jeg velger å ta hensyn i ballett-klassene mine. Min erfaring er at interessen og entusiasmen jeg selv viser for ballett-faget blir videreført til elevene. Det er ikke bare mål og mestring som skaper motivasjon, men også måten jeg presenterer faget på. For meg handler det å motivere elevene om å skape interesse for faget, stimulere lærelyst, men også et godt miljø. Et miljø hvor det verdsettes innsats, samarbeid og personlig utvikling er noe jeg prøver å formidle til elevene til i forbindelse med klassisk dans.

Aktivisering og konkretisering handler om hvordan eleven jobber aktivt med lærestoffet og hvordan jeg som lærer kan lage konkrete forbindelser mellom deres kunnskap og min. Når vi lærer nye bevegelser, lar jeg alltid elevene stille alle sine spørsmål, oppmuntrer dem til å prøve mens vi forklarer med ord og observerer hverandre for støtte. Når elevene lærer seg øvelsene pleier jeg å trekke meg tilbake og la de jobbe aktivt med innholdet. Jeg kan da stille krav og gi dem ansvar for læreprosessen og målene vi har snakket om. Repetisjon er som oftest nødvendig. *Aktivisering og konkretisering* gir kvalitet i forbindelse med faglig kompetanse og er grunnlaget for personlig vurdering og refleksjon.

Variasjon er et verdifull didaktisk instrument fordi den skaper balanse mellom aktiviteter, for eksempel mellom å lære noe nytt og repetere det som er kjent. Det gjør at timen blir spennende og organiserer den fra når vi åpner klassen til når vi slutter.

Variert og allsidig undervisning virker positivt inn på elevens konsentrasjon og motivasjon (Glad 2002, s.129).

Variasjon i arbeidsmåten er noe jeg prøver å bruke så mye som mulig. Både *induktive* og *deduktive* metoder er en del av undervisningen. Det vil si at jeg bruker aktiviteter som er ikke bare styrt av læreren, men også eleven. Formidling i dans trenger å ha en del *deduktive* metoder. Jeg er avhengig av både verbale forklaringer og fysisk demonstrasjon. Det er en raskt og effektiv metode som bygger elevens evne til å lese kroppsspråk, kopiere et øvingsbilde, samtidig som de oppfatter den

verbale formidling. Det som må huskes er at alt må gjøres med måte. Undervisningen kan lett bli for ensidig og læresentrert ved bruk av bare deduktive metoder. Klassisk dans har en lang tradisjon bak seg som er bygd på mange lærestyrte og deduktive metoder. Det er absolutt nødvendig for å unngå skader at elevene følger lærerens indikasjoner nøyaktig, men det kan gå på bekostning av elevens autonomi og skapende evner. Dette er ikke aktuelt i samfunnet vi lever i dag. For at ballett skal utvikle ulike egenskaper hos danserne synes jeg at flere induktive metoder bør benyttes. Det er ikke lett å snu ryggen til en undervisningsmetode jeg har vokst opp med, men jeg synes at det er den riktige vei å gå for elevene mine. Jeg har nå begynt å bruke noen flere kreative oppgaver som komponering av egne trinn-kombinasjoner og improvisasjon, dette håper jeg å bruke mer av i fremtiden. Samtidig følte jeg at det å bruke for mange lærestyrte øvelser skaper mye konkurranse mellom elevene, som fokuserer da mer på prestasjonen og mindre på egne læringsprosesser. Jeg er alltid overasket over mine elevers kreativt potensiale og ønske om å bidra mentalt og fysisk til de aktivitetene vi gjør. Derfor prøver vi å jobbe mer som et team og mindre som en pyramide hvor læreren er toppen.

Individualisering går ut på å tilpasse lærestoffet, mål og arbeidsmåte til hver elev, det som kalles tilpasset opplæring. For at alle skal trives i timen kan det ofte hende at vi må differensiere oppgavene. Vi lærer alle på forskjellige måter, noen trenger mer tid enn andre. Å passe på at alle blir like mye sett i en ny gruppe kan være utfordrende, men jeg sørger for å bruke tid til å gå til hver elev og støtte deres læreprosess. Jeg føler at jeg kunne ha vært bedre på å gi individuell konstruktive tilbakemeldinger, men tiden er en rammefaktor som ofte forhindrer dette.

Samarbeid tar opp den sosial dimensjonen som kan være mellom elev og lærer eller i gruppen. Vi vet allerede fra Vygotskys teori at læring skjer i samhandling med de andre og er derfor viktig at læreren involverer alle i å samarbeide når dans skjer.

2.4 Presentasjon av undervisningssituasjon

Jeg vil her presentere et eksempel på å linke teori og praksis i forhold til kvalitativ læring, med utgangspunkt i en situasjon jeg opplevde i undervisning på kveldsskole. Klassen bestod av 12 elever i alder mellom 12 og 16 år som gikk på ballett en gang i uka. De valgte frivillig å gå på den skolen og viste dermed indre motivasjon. Elevenes forventninger var å oppleve dansegleder i min time. Det var ganske stor nivåforskjell som ofte krevde individuell tilpassing. Min utfordring var presset fra en forestilling som nærmet seg og som satt en ramme av stor viktighet: tid. Jeg måtte sørge for at elevene tilegnet seg *nok danseferdigheter* for å kunne klare koreografien og samtidig sørge for at *dansegleden, personlig ønsker, indre motivasjon* ikke ble glemt.

Presset fra den kommende forestilling påvirket i starten min undervisningen og mitt ansvar i lærerrollen. Planleggingen av undervisning fokuserte mest på elevens prestasjon og mitt ønske om å bli ferdig raskt med koreografien. Dette påvirket klassen og miljøet. Jeg gikk fra min vanlig lærerrolle, hvor jeg brukte tid for å starte timen med å introdusere rekkefølgen og fange interessen til elevene, til å gå rett på oppvarming og koreografi. Elevene ble tatt imot av et miljø som ikke var det vanlige humørfylte og støttende. På akkurat dette tidspunktet trodde jeg at det å jobbe raskt og bruke en fag-sentrert undervisning skulle være et bra valg. Jeg tok ikke hensyn til hva elevene trengte og ønsket, men hva jeg ville at de skulle. Som en følge av dette følte det som hele undervisningen ikke fungerte, og at jeg var i en boble hvor jeg ikke kunne se elevene, men bare det ferdig produktet. Jeg brukte deduktive læringsmetoder på en dårlig og passiv måte for elevene. Jeg hadde fasiten, visste alle svarene: “du skal gjøre sånn”, “du skal ha en grand battement her”. Elevene jobbet ikke aktivt men kopierte så godt som mulig, samtidig som arbeidsminnet var fullt av kunnskap de ikke kunne knytte til noen ting. I forhold til Pighets læringsteorier skjedde det hverken en *assimilasjon* eller en *accomodasjon* prosess, og elevene mistet sin motivasjon og fokus. Det ble et stort sprik mellom hva elevene var vant til og mine mål og forventninger for den dagen. Denne gangen var det bare faget i sentrum.

Etter en katastrofal undervisningssituasjon gikk jeg inn i refleksjonsprosessen for å hente alt som kunne bli forandret i forholdet til de 3 pedagogiske planene: P1 (bruk av teorier og holdninger), P2 (didaktiske valg og verktøy) og P3 (direkte undervisning og praksis). Jeg forstod at det ikke var korteste og raskeste vei som ga best resultater i undervisning, men å ta være på alle de faktorene

som jeg har tatt opp tidligere. Planlegging av undervisningen ble bygget opp i forhold til alt det jeg skulle ha tatt hensyn til.

Starten av den neste timen ble annerledes. Vi tok opp noe de hadde lyst til å gjøre den dagen, fant ut hvordan de følte i forbindelse med forestillingen, og skapte en positiv atmosfære som gjorde det mulig å bygge opp *kommunikasjonen* igjen. Jeg klarte å gjenvinne tilliten og så at elevene fikk, som vanlig, oppleve et trygt miljø hvor det var rom for både mestring og feiling.

En av de viktigste grunnene til at undervisningen feilet første gang var at ingen av de elevene opplevde reell mestringsfølelse i forhold til mål. A. Bandura lærte oss at evnen til å mestre påvirker vår selvtillit og vilje til å fortsette. Å dele opp koreografien i mindre konkrete og tydelige *mål* for hver del var et stort didaktiske hjelpemiddel. På denne måten prøvde jeg å vektlegge *prosessen* og *veien* til det ferdige produktet (koreografien). Samtidig ble tiden brukt mer effektivt. I forhold til Piaget, var det da lettere for elevene å plassere og strukturere informasjonen mentalt. Elevene kunne jobbe spesifikk med for eksempel koordinasjon en dag, uttrykk en annen og til slutt når de mestret hver del, med alt.

Når lærestoffet ble delt opp sørget jeg for at mindre delmål skulle gi elevene *mestringsopplevelser*. Med hjelp fra flere delmål rettet mot individuell mestring, og mindre mot prestasjonen, klarte jeg mye bedre å kartlegge avstanden mellom hva elevene kunne fra før og nytt stoff. Dette er noe både Piaget og Vygotsky understreker med sine teorier om *adaptasjonsprosessen* og *den proksimale utviklingszone*. Undervisningen ble organisert tydelig, og faglig kompetanse ble styrket fordi elevene viste hva de skulle rettes fokus mot, hva som var viktig og samlet oppmerksomheten rundt det.

Positiv forsterkning i form av oppmuntrende tilbakemeldinger og støtte i læringsprosessen ga de motivasjon til å fortsette. Jeg tok vekk informasjon som inneholdte negative ord fordi de skapte hemming og ga veldig lite støtte under læring. I stedet fokuserte vi mer på hvordan vi skulle løse problemene som oppstår og mindre på hvordan de ikke skulle være. Denne gangen ble behavioristiske læringsmetoder brukt med hensyn til å *aktivisere* elevene. Som Skinner påminner oss, eleven skal ha kontroll over læringen. Jeg ga ansvar til elevene og lot de vurdere seg selv i forhold til det de visste at vi skulle jobbe med i trinn og bevegelse.

Jeg tok mer hensyn til *indre motivasjon*, som er energikilden til læring i følge Piaget, og tok forslag fra alle. Jeg knyttet deres personlige interesser til faget med å la de lage selv trinn og danseavslutningen. Samtidig prøvde jeg å gi elevene og dansen mening ved hjelp av kobling til

følelser og ekte situasjoner. Memorering skjedde raskere for elevene og var mer logisk delt i *kognitive skjemaer*.

Jeg hadde forandret lærestoffet og tilsatt flere trinn de hadde lært fra før og kunne bruke som operasjonelle kunnskap. Ved å bruke kjent kunnskap var det lettere for elevene å komme seg nærmere sin *proksimale utviklingssone*, hvor ferdighetsutvikling skjer, med tanke på Vygotskys teori om læring. I forhold til *stillasbygging* teori fant jeg ut at jeg kunne bruke elevene med mer kompetanse til å støtte de andre mindre kompetente med verbal kommunikasjon og fysisk demonstrasjon. Demonstrasjon og visning var ikke lengre en oppskrift, men en støtte for at alle skulle bruke egne forutsetninger. Det var ikke bare læreren som hadde svaret. Samtidig var *samarbeid* mellom elevene mye bedre inkludert i timen.

Didaktisk sett var både *induktive* og *deduktive* metoder en del av undervisningen. På denne måten prøvde jeg å ha *variasjon* i arbeidsmåten og utviklet ulike egenskaper hos elevene som for eksempel kreativitet og problemløsning. Vi prøvde å finne svar og ideer sammen ved å stille spørsmål som: “Hva kan vi gjøre her?” “Hva slags kostymer ser dere?”

Men det var *hensynet til elevenes selv og personlighet* som ga meg de beste løsningene i arbeidet med koreografien og situasjonen vi var i. Jeg var overrasket over hvor mye knytting av *indre selv, følelser og ønsker* kunne bidra med. Det ga meg mulighet til å *differensiere* rollene og oppgavene i dans i forhold til personlighet, nivå og ønsker. Åpen kommunikasjon hjalp meg til å bedre forstå og ta hensyn til hver enkelt elev. Jeg bygde opp dansen og rollene ut fra det de ønsket seg. For eksempel viste det seg at selv om jeg ser for meg den ene eleven i katterollen, ville hun heller være ulv fordi det passer bedre til den indre personen og ønsker. *Interpretasjon* tok fokuset fra ytre presset om hvordan ting skulle se ut, til hvordan ting skulle føles og hvordan de kunne uttrykke det ved hjelp av danseteknikk og ferdighetene de hadde tilegnet seg. Teknikk som ble knyttet til indre motivasjon og indre selv ble mye bedre forstått som et instrument for estetisk uttrykk.

I følge Erikson var disse elevene i en periode av identitetsforvirring og jeg opplevde det slik at de fleste hadde et sterkt ønske om estetiske uttrykk og autonomi. Dette måtte jeg inkludere i undervisningen og dansen for å kunne støtte opp om deres identitet og *selv* med vekt på kroppsspråk og fortolkning av følelser.

3. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg ønsket å opplyse om hvordan læring kan ivareta *elevens personlighet* og *faglige progresjon*, som er et godt tegn på kvalitet i undervisning. Jeg prøvde hele veien å knytte teoretisk og didaktisk grunnlag til faget mitt som er klassisk dans. I denne refleksjonsprosessen prøvde jeg å gi flere eksempler på hvordan undervisningen kan fungere. Teoriene har hjulpet meg til å forstå at det ikke finnes riktig eller gale valg, men at det er ulike sider ved læringsprosessen og alle fører til forståelse og en større innsikt i det som skjer i møtet mellom lærer, eleven og faget.

Noe jeg synes læreren bør ta hensyn til i sine valg er å huske at læring er en *mellommenneskelig relasjon* hvor både læreren og elevene påvirker hverandres ideer, tanker og holdninger. Selv om kunnskapen vi prøver å føre videre til elevene som oftest er et objektivt og abstrakt begrep, er det viktig å huske at læring skjer på bakgrunn av en ekte søken etter å vite mer om noe. Basert på dette, ser jeg at klassisk dans bør ta mer hensyn til det indre mennesket i danseren og bygge videre på det. Den bør hjelpe elevene til å uttrykke seg selv, skape liv og historier ved å ha litt mindre fokus på teknikk og mer fokus på kunsten bak de nødvendige ferdighetene. Dette ville gi alle elevene muligheten til å blomstre, uansett forutsetning og forskjell i syn, kropp, holdninger og verdier.

Litteraturliste

Askland, Leif og Svein Ole Sataøen (2009): *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk;

Buckroyd, Julia (2000): *The student dancer*. London: Dance books Ltd;

Glad, Åse Løvset (2002): *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell forlag as;

Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget;

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gylden Norsk Forlag;

Woolfolk, Anita (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag;

Wormnes, Bjørn og Terje Manger (2005): *Motivasjon og Mestring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as;