



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

Linn Christin Aagedal
Improvisasjon i samtidsdans

PPU – Dans
Avdeling Dans 2019

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

<https://khioda.khio.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.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

--

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPDPE/ PPDFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: **1405**

Dato for innlevering: **20.05. 2019 kl. 12.00**

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Begrepsavklaring.....	6
2.1 Programområdet Dans på videregående skole.....	6
2.2 Dansefag på videregående skole.....	6
2.3 Hva er samtidsdans.....	7
2.4 Improvisasjon i samtidsdans.....	8
3. Teori.....	10
3.1 Motivasjon.....	10
3.2 Målorientering.....	11
3.2.1 Egoorientert.....	11
3.2.2 Oppgaveorientert.....	11
3.3 Selvbestemmelse	12
3.3.1 Autonomi.....	12
3.3.2 Kompetanse.....	13
3.3.3 Tilhørighet.....	13
3.4 Pedagogisk rolle.....	14
3.4.1 Den didaktiske trekanten.....	14
3.4.2 Lederstil.....	16
3.4.3 Hvordan kan jeg støtte eleven?.....	17
4. Metode.....	18
5. Resultater.....	19
5.1 Elevenes erfaring av improvisasjon i dans.....	19
5.2 Improvisasjon i dansefag.....	19
5.3 Betydning av improvisasjon i dansefagene.....	22
5.4 Elevenes forhold til improvisasjon i dans.....	23
6. Drøfting.....	26
6.1 Elevenes erfaring.....	26
6.2 Egoorienterte elever og improvisasjon.....	27
6.3 Improvisasjonens betydning	28

6.4 kritisk blikk på empirien.....	28
6.5 Hva kunne jeg ha gjort annerledes.....	28
6.6 Fremtidig praksis.....	28
7. Avslutning.....	30
8. Litteraturliste.....	31
Vedlegg	
Vedlegg 1 Samtykke om deltakelse	
Vedlegg 2 Spørreunderskjema	
Vedlegg 3 Resultater	

1. Innledning

«To improvise is to dance without the pressure (...) of imitating someone else's movement, style, ideas, or impulses. To improvise is to participate in the creative process and bring form to the impulses of the body and spirit» (Bloom, L, A & Chaplin, L, T, 1988, s. 28)

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke FOU prosjekt, hvor jeg ønsker å undersøke om jeg som lærer kan benytte improvisasjon i samtidsdans for å støtte elevenes motivasjon. Tema jeg skal fokusere på er motivasjon, pedagogisk rolle, Dans på videregående skole og improvisasjon i samtidsdans. Jeg har valgt disse punktene i oppgaven på vegne av mitt fordypningsfag, som er samtidsdans, og min erfarte undervisningspraksis. Og ser dette på som relevant tema for min videre undervisningspraksis og pedagogrolle i fremtiden.

Jeg hadde praksis gjennom PPU-studiet ved KHiO på en videregående skole, fra 04. mars til 05. april våren 2019. Der underviste jeg i danseformen samtidsdans, i Scenisk Dans fordypning 1 & 2 for både 2. og 3. trinn. Opplegget for min undervisning bestod av satt materiale som elevene skulle lære, og hadde improvisasjon i liten grad. Å utøve undervisningspraksis på en videregående skole, fikk jeg et lite innblikk på hvordan det er å være danseelev på programområdet Dans. Der oppfattet jeg at mange elever opplevde et press når det gjaldt skoleprestasjoner i felles fag og dansefag. Presset legges på at man som elev blir ofte evaluert og vurdert igjennom karakterer. Dette kan føre til et ytrestyrt fokus, der elevene blir mer opptatte av sine resultater, istedenfor tilnærmelsen av faget. Jeg vil derfor tro at en ytrestyrt holdning kan gi negative innvirkninger for både motivasjon og læring (Tvedt, S, M, 2015).

I et improvisatorisk arbeid står utforskning og oppdagelse i sentrum (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s.113). Improvisasjon i dans er en form for undersøkelse, som handler om å skape bevegelser i øyeblikket og være tilstede. (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik s.113, 115, 116 & 118). I samtidsdans er improvisasjon et skapende utforsknings verktøy som kan forekomme individuelt eller i kontaktimprovisasjon (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 92, 110 & 111). Med dette tolker jeg det som at improvisasjon i samtidsdans er et ytterpunkt for prestasjonsorientert miljø, og tror det kan hjelpe elevene til å

få et indrestyrt fokus. I denne sammenhengen er jeg derfor interessert å finne ut om improvisasjon i samtidsdans kan styrke elevens motivasjon.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er formulert slik:

«Hvordan kan jeg som lærer støtte opp om elevens motivasjon i dansefagene gjennom improvisasjon i samtidsdans på videregående skole?»

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg starter oppgaven med en begrepsavklaring hvor jeg skal belyse relevante begreper som er knyttet til problemstillingen. Deretter skal jeg opplyse aktuelle teorier innenfor *motivasjon* som er *målorientert* og *selvbestemmelse*. Videre skal jeg se på *den pedagogiske rollen* hvor jeg skal gå nærmere inn på *den didaktiske trekanten* og *lederstil*. I tillegg skal jeg anvende mini FOU som var et forskningsprosjekt jeg foretok gjennom PPU-studiet.

I kapittel 4 skal jeg presentere metoden og hvordan jeg har innhentet dataene. Dermed skal jeg legge frem resultatene og avslutte oppgaven med en diskusjon, som belyser problemstillingen. Helt til sist har jeg med litteraturhenvisning og vedlegg.

2. Begrepsavklaring

Begrepene som jeg skal tydeliggjøre har jeg kategorisert inn i følgende undertitler:

Programområdet Dans på videregående skole, dansefag på videregående skole, hva er samtidsdans? Og improvisasjon i samtidsdans.

2.1 Programområdet Dans på videregående skole

Programområdet Dans er en del av Musikk, Dans og Dramalinjen på videregående skole (Henriksen, T & Mathisen, M, 2018). Å være en danseelev på videregående skole innebærer å ha opplæring i allmenndannende fag, som skal berike elevenes allmennkunnskap, og i tillegg gå i dybden av det kunsteristiske dansefeltet (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 16). På VGS blir elevene ofte evaluert gjennom *summativ vurdering*, der deres kompetanse, prestasjoner og ferdigheter av de ulike fagene blir målt med karakterer (Lyngsnes, K & Rismark, M, 2017). Dette er resultater som er avgjørende for å komme inn på høyere utdanning. Programområdet Dans går over tre år, og er delt inn i tre trinn, Vg1, Vg2 og Vg3. For å komme inn på Dans må man gjennomføre en praktisk opptaksprøve. Med unntak er det også mulig å få plass gjennom sluttkarakterene fra 10. trinn ved grunnskolen hvis tallkarakterene er høye (Vilbli.no, 2019).

Ut ifra opplysningene forteller dette meg at det kan være nivåforskjeller på videregående skole, da en som aldri har danset før har muligheten for å komme inn grunn av karakterer. Jeg tror dette kan gi ulik motivasjon på grunn av nivåforskjeller. I tillegg kan elevene ha forskjellige intensjoner for å gå på Dans, da noen mest sannsynlig ønsker å studere noe annet etter VGS.

2.2 Dansefag på videregående skole

Relevante fag som belyses i denne oppgaven er *Danseteknikker*, *Scenisk dans 1, 2 & 3*, *Scenisk dans fordypning 1 & 2* og *Dans i perspektiv 1 & 2(DIP)*.

Danseteknikker, Scenisk dans 1, 2 & 3 og Scenisk dans fordypning 1 & 2 innebærer å lære samt å jobbe med danseuttrykk og danseteknikker. Dette omfatter stiler som klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/ samtidsdans. Scenisk dans fordypning 1 & 2 går i dybden av danseteknikker og tar for seg kroppsbevissthet, refleksjon og skapende arbeid. Dans i perspektiv 1 & 2 foretar seg dansehistorie, men har også fokus på koreografi & komposisjon, og kreativ og kritisk tenkning hos eleven (Vilbli.no, 2019) (UDIR, 2019).

I og med moderne dans og samtidsdans går under samme stil på videregående, vil jeg anta at det kan være forskjellig på hvor mye omfang det er i samtidsdans, da moderne dans også er vektlagt. Jeg vil derfor tro det er ulikt fokus på hvor mye improvisasjon i samtidsdans det er på VGS. Ut ifra hvordan DIP er beskrevet, vil elevene oppleve en viss grad av improvisasjon i dette faget.

2.3 Hva er samtidsdans?

Selve begrepet «samtidsdans» oppstod i Norge tidlig på 1990-tallet (Eeg, C, 2006, s. 7). Det kan være vanskelig å definere hva ordet samtidsdans egentlig betyr, da den kan tolkes på forskjellige måter. Stilen er også stadig i utvikling (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 87). Grunnlaget for samtidsdans ble utviklet på 1960-tallet og ble da kaldt for «den postmoderne dansen» (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 86). Begrepet «postmoderne dans» oppstod da den amerikanske koreografen Yvonne Rainer (f. 1934) koreograferte et stykke sent på 1960-tallet, hvor både profesjonelle og ikke-dansere var med. Prosessen til stykket var utforskende og i tillegg ga Rainer frihet til danserne der de fikk velge dansesekvenser og materiale til koreografien selv (Banes, S, 1980, s. 41). Den postmoderne dansen var en reaksjon av den moderne dansen, og hadde et formål å frigjøre seg fra faste prinsipper og teknikker (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 86) (Banes, S, 1980, s. Xii). Dagligdagse og minimalistiske bevegelser, uavhengig av å være teknisk skolert, stod sentralt for postmoderne koreografer. Uttrykk, særpreg og individualitet ble vektlagt i stor grad (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 86). På 1970 – tallet ble den postmoderne dansen inspirert av religion, spiritualitet og healing. Der benyttet blant annet Barbara Dilley meditative utforskninger influert av Tibetansk buddhisme i stykket *Wonder Dances* (Banes, S, 1980, s. xxii). Nyskaping og innovasjon er grunnmuren i samtidsdans, den er inspirert av fortiden og utfordrer fremtiden med nye tanker og spørsmål (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 88). Å trene samtidsdans innebærer i stor grad å utforske seg fram til sin egen stil. Teknikktreningen er en kombinasjon av å forholde seg til prinsipper og undersøkelser av bevegelser (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 90). Release- og gulvarbeid er noen av grunnprinsippene i samtidsdans man får trene. I denne teknikken er det fokus på å møte gulvet, anvende tyngdekraft, momentum og regulere muskelkraften for å oppnå fri flyt. Å jobbe med en anatomisk bevissthet er viktig i dette arbeidet, for å utføre relasekvaliteten i bevegelsene. I tillegg er Improvisasjon og partnerarbeid/kontaktimprovisasjon grunnleggende i samtidsdans (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 92, 94 & 99).

På bakgrunn av dette, belyser det oss at samtidsdans er en eksperimentell danseform hvor man utforsker seg frem til sitt individuelle særpreg som danser, både i satt materiale og gjennom improvisasjon. Jeg antar at denne stilen kan appellere til elever på ulikt nivå, selv om det også innebærer å trene i prinsipper. Etter å ha undervist i en liten grad improvisasjon i samtidsdans på videregående skole, observerte jeg at innsatsen var den viktigste faktoren for å mestre oppgavene, uavhengig av teknisk nivå. Jeg opplevde også at elevene klarte å frigjøre seg fra fordommer da de måtte konsentrere seg om ulike prinsipper i både satte og improviserte oppgaver i samtidsdans.

2.4 Improvisasjon i samtidsdans

Improvisasjon i samtidsdans handler om å utforske, og å ta i bruk hele kroppen, der både tanker, refleksjoner og sanser vektlegges (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s.113). Det er en form for teknikk, hvor det er viktig å være tilstede, kreativ og spontan (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s.114 & 116). Kinestetisk bevissthet har stor betydning, da det handler om å sanse, oppfatte og føle bevegelser og impulser (Bloom & Chaplin, 1988, s. 4). Improvisasjon i samtidsdans kan utforskes individuelt eller i kontaktimprovisasjon (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 92 & 111). Det er elementært å ha tro på det man gjør, tørre å ta sjanser og å utfordre seg selv ut av komfortsonen ved å slippe kontrollen og leke i improvisasjon (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s.118).

Det finnes mange måter å benytte improvisasjon i samtidsdans, blant annet sosialt, kunstnerisk, spiritielt og meditativt (Buckwalter, M, 2010, s.8). I det spirituelle og meditative aspektet kan improvisasjon benyttes som supplerende trening for å forebygge skader, helbredelse og utvikling i danseferdigheter (Eddy, M, 2016, s. 105 & 106).

Kontaktimprovisasjon ble utviklet av Steve Paxton på 1970-tallet. Det er viktig å være tilstede i øyeblikket når man skal jobbe med kontaktimprovisasjon, da det handler om å sanse ved å ta på og presse vekten sin på den andres kropp. I dette arbeidet må man være observant på vektskifte, energibruk og balanse mellom partneren (Pallant, C, 2006, s. 21 & 22). Utøvere som har trent kontaktimprovisasjon beskriver det som en eksperimentell danseform som kan være en kombinasjon av kunst og sport, meditasjon, folkedans, et spill, terapi og teknikk for koreografi (Pallant, C, 2006, s. 9).

I en danseklasse er det vanlig å skille mellom åpen improvisasjon og strukturert improvisasjon. Åpen improvisasjon er å bevege seg etter fantasi, abstrakte bilder og følelser. Strukturert improvisasjon følger man et opplegg hvor man jobber med prinsipper og oppgaver, for eksempel å kopiere en annen danser i rommet og utforske forskjellige muligheter å falle på gulvet (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s 116 & 117).

Improvisasjon kan benyttes som et redskap i en koreografisk sammenheng, der danseren i samarbeid med en koreograf benytter danseimprovisasjon for å finne bevegelsesmateriale (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s 118).

Jeg tolker ut ifra opplysningen om improvisasjon i samtidsdans at det kan virke som et multiverktøy. Det blir belyst at improvisasjon kan benyttes for å skape noe, forebygge skader og være sosial. Jeg hevder på bakgrunn av dette at improvisasjon i samtidsdans kan være et forfriskende verktøy i en skolesammenheng, hvor elevene kan få utvikle sine ferdigheter i dans. Jeg oppfatter det er nødvendig for eleven å erkjenne den prosessen de er i, da improvisasjon i dans er en undersøkende prosess, som stadig er i utvikling. I et improvisatorisk arbeid anser jeg elevene trenger å ha et indrestyrt fokus, og må gå bort i fra et ytre styrt fokus. Videre i oppgaven skal jeg gå dypere inn på hva indrestyrt – og ytre styrt fokus innebærer, og hvordan improvisasjon i samtidsdans kan knyttes til motivasjon.

3. Teori

3.1 Motivasjon

Begrepet motivasjon stammer fra det latinske ordet *motivus*, som betyr «som setter i bevegelse». Motivasjon har blitt betegnet som en drivkraft som får mennesket til å handle mot noe, et mål eller en aktivitet (Lillemyr, O, F, 2008, s 23).

Motivasjonsteoretikere definerer ordet *motivasjon* som en situasjonsbestemt tilstand. Denne tilstanden blir påvirket av erfaringer, forventinger og selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 162). Noen psykologer mener at motivasjon knyttes til individuelle kjennetegn og personlige trekk. Andre hevder at det er en midlertidig situasjon. I følge Woolfolk er motivasjon en kombinasjon av både tilstand og personlig trekk, som innebærer behov, interesse, sosialt press, belønning og straff. Det er vanlig å skille mellom *ytre motivasjon* og *indre motivasjon* (Woolfolk, A, 2007, s, 275).

Ytre motivasjon

Ytre motivasjon oppstår når man for eksempel er opptatt av belønning og straff. I en skolesammenheng er eleven mer interessert i karakterer enn læreprosessen, samt ønsker å tilfredsstille læreren for å unngå straff (Woolfolk, A, 2007, s, 275). Ifølge Deci og Ryan (2000) mener de at skoleelever som er styrt av ytre motivasjon er mindre interesserte i faget og utfører en dårligere arbeidsinnsats (Manager & Wormnes, 2015, s. 174).

Indre motivasjon

I motsetning til ytre motivasjon har vi *indre motivasjon*. Indre motivasjon er når aktiviteten i seg selv er belønning, og eleven er da verken påvirket av straff, ytre-og sosialt press (Woolfolk, A, 2007, s, 275) (Manager & Wormnes, 2015, s. 29). Indre motivasjon kan knyttes til «flyt-tilstanden», der Csikszentmihalyi (1975) fant ut at mennesker som var indre motivert i en aktivitet, var involvert i en altoppslukende motivasjon. Dette er i sammenheng med at mennesket er interessert og liker å utføre en aktivitet. (Manager & Wormnes, 2015, s. 29). Å tilrettelegge undervisningen etter elevenes interesser, kan gi vekst for deres indre motivasjon.

Etter min erfarte praksis på en videregående skole, la jeg merke til at flere elever var preget av ytre motivasjon. De var tilsynelatende opptatt av karakterer og deres prestasjoner under danseundervisningen. I følge Kifer (1977) sin forskning om elevers skoleprestasjoner, kom det frem at «gode karakterer» ble sett på som suksess på skolen (Lillemyr, O, F, 2008, s. 84).

Improvisasjon i samtidsdans kan knyttes til indre motivasjon. Hvis elevene går dypt inn i utforskningen, tror jeg de kan oppleve «flyt-tilstanden», som er koblet til indre motivasjon. Kan dermed improvisasjon i dans ha en betydning for å støtte elevens motivasjon, hvis dette bidrar til å få en indrestyrt holdning?

3.2 Målorientering

Målorientering prøver å forklare *grunnen* til hvorfor et menneske ønsker å prestere og blir engasjert til å utføre en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 201). Meningen og årsaken bak handlingen står i fokus (Lillemyr, O, F, 2008, s. 124). På bakgrunn av denne informasjonen kan dette fortelle noe om hvorfor elever er engasjerte eller uengasjerte i skolearbeid, samt hvordan deres arbeidsinnsats er (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 201). Hovedsakelig er det vanlig å skille mellom to målorienteringer: *Egoorientert* og *oppgaveorientert* (Lillemyr, O, F, 2008, s.124).

3.2.1 Egoorientert

Egoorienterte elever er opptatte av målbare resultater, deriblant karakterer og ønsker å gjøre det bedre enn andre. De ønsker som regel status og er opptatte å vise hvor dyktig han eller hun er. En egoorientert elev er redd for å mislykkes og har en tendens til å sammenligne sine prestasjoner med andre (Lillemyr, O, F, 2008, s.124) (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 202).

3.2.2 Oppgaveorientert

Oppgaveorienterte elever har hensikter om å løse oppgaver på best mulig måte og gi innsats for å utvikle sine ferdigheter. Læringen og aktiviteten er et mål i seg selv. Hvis en oppgaveorientert elev mislykkes, er han eller hun opptatt av å finne nye løsninger for å gjøre det bedre til neste gang (Lillemyr, O, F, 2008, s.124) (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 202).

På bakgrunn av den belyste informasjonen ser jeg en sammenheng mellom ytre motivasjon og egoorientert holdning. Jeg antar det er lett for danseelever å bli egoorienterte, siden de må prestere både fysisk, teknisk og utøvende i de ulike dansefagene. I tillegg er deres prestasjoner lett synlig for sine medelever i en danseundervisning når de skal gå over gulvet og/eller utføre en satt kombinasjon. Jeg vil da derfor tro det er lett å sammenligne seg selv med andre på f.eks. hvordan man danser, hvor høyt man hopper og hvor mange piruetter en tar. Dette kan gi et grunnlag for et konkurransepreget miljø. Med tanke på at elevene i tillegg skal bli vurdert

med karakterer i dansefagene ut ifra deres fysiske prestasjoner, tenker jeg at elevene kan ha høye ambisjoner for å oppnå gode resultater. Jeg oppfatter det er en kombinasjon av både oppgaveorienterte og egoorienterte elever i en klasse, da alle har forskjellige interesser og behov.

Indre motivasjon og oppgaveorientert kan knyttes sammen, da dette forteller meg at innsats og aktiviteten i seg selv har en stor verdi. I et improvisatorisk arbeid vil jeg tolke det som at det oppfordrer eleven til å være oppgaveorientert. Elevens individuelle opplevelse og innsats i oppgaven står i fokus. I tillegg får de ansvar og medbestemmelse for sin egen læring, som jeg hevder kan virke positivt for deres motivasjon..

3.3 Selvbestemmelse (STD)

Selvbestemmelsesteorien, også kaldt for *self-determination (STD)*, ble utviklet av Edward L. Deci og Richard Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). Selvbestemmelsesteorien har en sammenheng med indre motivasjon, og går ut på å være engasjert i sin egen utvikling der indre motivasjon og drivkraft har en betydning for personlig vekst og ny lærdom. Deci og Ryan (1985) i denne teorien la vekt på at mennesket er selvbestemmende og har behov for *autonomi, kompetanse og tilhørighet*. Når disse tre behovene er tilfredsstilt vil det selvbestemmende mennesket utvikles (Manager & Wormnes, 2015, s. 174). Hvis dette ikke blir dekt, kan det føre til stress, frustrasjon og angst (Manager & Wormnes, 2015, s. 175). Selvbestemmelse kan bli hindret eller styrket, dette vil påvirke elevenes indre motivasjon positivt eller negativt i forhold til deres læring (Manager & Wormnes, 2015, s. 176).

3.3.1 Autonomi

Autonomi handler om at et menneske er selvstendig og tar sine valg ut ifra egne interesser, meninger og verdier (Manager & Wormnes, 2015, s. 178). Dette behovet er for å føle trivsel i en læringssituasjon. Ifølge Deci (1995) påstår han at det er viktig å ha tro på elevene, gi dem ansvar og støtte deres selvstendighet for å gi vekst til autonomi og indre motivasjon (Lillemyr, O, F, 2008, s.194). Ryan (2008) hevder at autonomi bidrar til at et menneske setter pris på egne verdier som har betydning for deres prestasjoner i en aktivitet (Manager & Wormnes, 2015, s. 180). Selvbestemte oppgaver er viktig for å støtte opp om elevens autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173).

3.3.2 *Kompetanse*

Kompetanse innebærer at man opplever mestring og dermed ønsker å utfordre seg selv videre. For å tilfredsstill kompetansebehovet er det viktig å føle seg trygg i sine omgivelser slik at man får uttrykt og utviklet sine ferdigheter. Det er nødvendig at oppgaven eller aktiviteten er tilpasset etter det nåværende kompetansenivået elevene befinner seg i. Dette gjør det mulig for elevene å mestre oppgaven og dermed ønsker å utfordre seg selv videre på vanskeligere oppgaver. Nye utfordringer vil da virke spennende og meningsfulle, samt at det styrker kompetansefølelsen (Manager & Wormnes, 2015, s. 176). Kompetanse er en følt sikkerhet og gir mestringsfølelse. En trygg kompetansefølelse bidrar til at man ønsker å ta sjanser ved å gå ut av komfortsonen, som fører til nye erfaringer og kunnskap. Denne følelsen styrker også at man er mindre redd for å gjøre feil. Manglende kompetansefølelse kan føre til depresjon og redusert mestringsfølelse. Dette har negative innvirkninger for læring og motivasjon (Manager & Wormnes, 2015, s. 177).

3.3.3 *Tilhørighet*

Å føle at man er i samhandling med andre mennesker handler om tilhørighet. Mennesket har et grunnleggende behov for å føle en tilknytning i form av kjærlighet og omsorg, i tillegg bryr seg om andre i et sosialt miljø. Dette gir positive effekter for autonomi og kompetanse når tilhørighet blir tilfredsstillt. Tilhørighet kan knyttes til begrepet *tilknytning*, som betegner et trygt samhold, samt å være en del av en gruppe og kultur. Når et menneske føler seg akseptert i et sosialt miljø bidrar dette til selvbekreftelse, engasjement og mestringsfølelse. Gode relasjoner til andre mennesker gir også en bedre livskvalitet (Manager & Wormnes, 2015, s. 181 & 182).

Selv om *målorientert* og *selvbestemmelse* er to ulike teorier innenfor motivasjon, kan jeg se en sammenheng mellom disse to teoriene. Begge fremhever at indre styrt motivasjon og selvstendig utforskning er positivt for en læringssituasjon. Med dette kan jeg trekke en rød tråd til improvisasjon i samtidsdans, da denne danseformen i stor grad handler om eksperimentering sitt eget uttrykk. Jeg vil derfor anta at improvisasjon i samtidsdans kan ha positive effekter for elevens indre motivasjon og at det kan styrke deres selvbestemmelse. Gjennom improvisasjon i samtidsdans kan elevene bli introdusert for kontaktimprovisasjon, og mener dette arbeidet kan styrke og sosialisere tilhørigheten av den klassen de tilhører. På bakgrunn av den belyste informasjonen om selvbestemmelse, forteller dette meg at

improvisasjon i samtidsdans kan tilfredsstillende de tre grunnbehovene, som er autonomi, tilhørighet og kompetanse.

3.4 Pedagogisk rolle

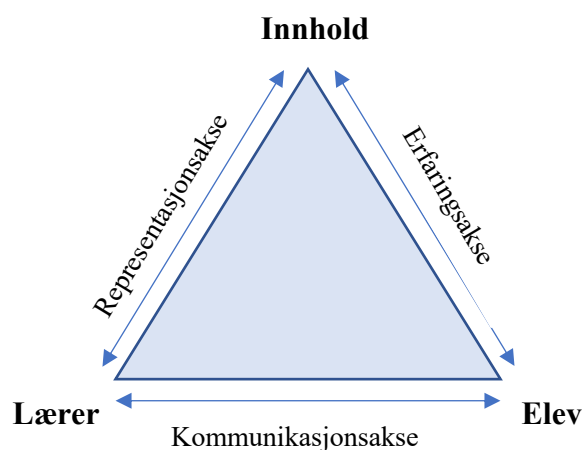
Pedagogikk defineres som «*læren om oppdragelse og undervisning*» (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 20). Pedagogikk er et vidt begrep som handler om oppdragelse, danning, undervisning, omsorg og barns læring (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 20).

For å være en god lærer hevder Lee Shulman (1987) at det krever å ha kunnskap om undervisning, læring og hvordan man skal tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og skolens mål. Det er viktig at opplæringen gir elevene muligheter for individuell utfoldelse, medinnflytelse og kritisk virksomhet. Å legge til rette gjør det mulig for eleven å kunne tilegne seg kunnskap og tolke det til sin egen personlige forståelse. Det er derfor essensielt for en pedagog å ha forståelse på hvordan barn, unge og voksne tilegner seg kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 12 & 13). Det er nødvendig å ha en allsidig kompetanse for å være en kvalifisert lærer. Dette innebærer å ha grunnleggende ferdigheter innenfor *didaktisk kompetanse* som er fagkompetanse, relasjonskompetanse og lederkompetanse. (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 12 & 13).

3.4.1 Den didaktiske trekanten

Didaktikk handler om didaktiske spørsmål i forhold til undervisning og læring som er knyttet til et faginnhold. Begrepet *didaktikk* stammer fra det greske ordet «*didaskhein*» som omhandler å undervise, analysere, belære og bevise (Blankertz, 1987; Hansen & Tams, 2006) (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 24 & 25). Didaktikk er kjernen til hvordan man skal planlegge, gjennomføre og analysere en undervisning, og har en sentral rolle i en pedagogisk situasjon (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 22).

I denne sammenheng jeg vil derfor trekke frem den didaktiske trekanten for å tydeliggjøre hva *didaktisk kompetanse* er og hvordan den kan være relevant for å støtte elevenes motivasjon.



Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.25).

Den didaktiske trekanten representerer tre elementer, *elev*, *læreren* og *faginnholdet*, som er grunnleggende i en læringssituasjon. Modellen illustrerer aksene mellom lærer og elev (kommunikasjonsaksen), lærer og innhold (representasjonsaksen) og elev og innhold (erfaringsaksen) (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 25 & 26).

Representasjonsaksen tar for seg forholdet mellom lærer og innhold. Innholdet er faget det skal undervises i. Det forventes at læreren planlegger, finner innhold og utformer mål som er i tråd med gitt lærerplan og ramme. Læreren har frihet til å tolke lærerplanen på sin egen måte, enten å følge den bokstavelig eller å ha et åpent forhold til den. Det vil si at læreren kan fortolke innholdet som er angitt i planen.

Kommunikasjonsaksen innebærer relasjonen mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen. Denne aksen handler om hvordan læreren kommuniserer faget til eleven, og hvordan eleven responderer tilbake, for eksempel ved det å ha en dialog og stille spørsmål. Målet er å ha en gjensidig forståelse og kommunikasjon mellom lærer og elev i denne aksen.

Erfaringsaksen representerer forholdet mellom elev og innhold. Denne aksen tar for seg elevens bakgrunn, erfaring, kompetanse og interesse. Erfaringsaksen kan hjelpe læreren med å tilrettelegge undervisningen.

For å planlegge og utføre en god undervisning er det relevant å forholde seg til den didaktiske trekanten. Tyngdepunktet på de ulike aksene vil varieres fra lærer og undervisning, men det er viktig å være bevisst på alle tre elementene (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 26).

Det kan ha en stor betydning for min undervisning og lærerrolle å anvende den didaktiske trekanten som en aktiv grunnmur i opplegget, da dette kan støtte opp elevenes motivasjon. Jeg ser at hver akse har en essensiell rolle for å kvalitet sikre både opplegg og hvordan man

kommuniserer med eleven. Det er også relevant å ha en god fagkompetanse for å presentere et godt innhold i undervisningen. Å være observant og ta utgangspunkt av den didaktiske trekanten kan heve mitt pedagogiske arbeid, da dette får meg til å reflektere over mitt opplegg og min lærerrolle både før, underveis og etter undervisningen. Modellen vil være et verktøy som får meg til å stille spørsmål og analysere mine valg og handlinger, som igjen bidrar til at jeg stadig er i en kontinuerlig prosess for å videre utvikle min pedagogiske praksis.

3.4.2 Lederstil

Lærerens holdning, oppførsel og innflytelse har en betydningsfull effekt på hvordan undervisningssituasjonen blir for elevene (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 122). I følge Lewin og Lippits (1940) ledelsesteori skiller de mellom tre forskjellige lederroller: *den autoritære lederen*, *la skure-lederen* og *den demokratiske lederen* (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 123). *Den autoritære lederen* kan ha en hyggelig holdning, men er dominerende og kan være diktatorisk. Alt skal foregå på hans eller hennes måte, og det kan oppstå et hierarkisk forhold mellom lærer og elev. Læreren bestemmer alle oppgavene der elevene har en liten medvirkning. Den autoritære lærerstilen kan føre til et konkurransepreget miljø og egoorientert holdning blant elevene. Mitt formål i denne oppgaven er å unngå et ytrestyrt miljø. Jeg vil da ut ifra denne beskrivelsen vil jeg anse *den autoritære lederen* som uaktuell. *La skure-lederen* er passiv i sin lederrolle. Denne læreren er uinteressert i oppgavene og arbeidet elevene foretar seg. *La skure-lederen* fører til at deltakerne blir bråkete, som kan føre til at undervisningen blir kaotisk. Jeg tolker derfor at man bør styre unna denne lederstilen. *Den demokratiske lederen* er hjelpsom og aktiv i motsetning til *la skure-lederen*. Denne lederen støtter opp undervisningen og oppfordrer elevene til å bli selvstendige. En demokratisk leder er i tillegg vennlig og ønsker å skape et godt felleskap og oppfordrer til å frembringe gode diskusjoner rundt oppgavene. Den demokratiske lederstilen fører til en «*visentrert atferd*» der deltakerne er positive, engasjerte og samarbeidsvillige. Deltakerne vil ha en hyggelig holdning mellom hverandre som resulterer til et mindre konkurransepreget miljø (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 124).

I en danseklasse hvor man skal lære tradisjonelle danseteknikker kan det være naturlig at læreren påtar seg en autoritær lederstil, da elevene skal lære spesifikke trinn og kvaliteter. I et improvisatorisk arbeid i samtidsdans kan det forekomme både en autoritær lederstil og en demokratisk lederstil. Lærerens personlighet og oppgaver kan ha en avgjørende effekt på hvilken lederstil han eller hun pådrar seg. Improvisasjon i samtidsdans er det vanlig å ha en runde med refleksjon med både medelever og lærer etter endt oppgave (Bloom & Chaplin,

1988, s. 37). Dette fører til at læreren uavhengig av personlighet vil ha en liten grad av demokratisk lederstil. Ut ifra hvordan Lewin og Lippit beskriver lederstilene, mener jeg at *den demokratiske lederstilen* er den stilen man bør sikte etter for å redusere et konkurransepreget miljø. Deriblant hvis man ønsker at elevene skal bli mer oppgaveorienterte istedenfor å ha en egoorientert holdning.

3.4.3 Hvordan kan jeg støtte eleven?

På bakgrunn av den belyste informasjonen kan det gi en betydningsfull effekt å anvende den didaktiske trekanten i en pedagogisk sammenheng, samt å være observant på hvilken lederstil man inntar når man skal gå inn i lærerrollen. Jeg vil hevde at det blir avgjørende hvordan en pedagog fremtrer i en læringssituasjon, da dette har stor betydning for elevenes oppførsel, samarbeid og hvordan undervisningsmiljøet blir. For å skape et godt læringsmiljø bør jeg, med tanke på teorien, sikte på å være *den demokratiske læreren* for å danne et oppgaveorientert miljø. Dette vil da redusere et konkurransepreget miljø.

Ut ifra et improvisatorisk arbeid i samtidsdans dekker mange av oppgavene automatisk selvbestemmelse, hvor elevene må utforske selvstendig ut ifra sin egen kompetanse, som kan føre til mestring. I tillegg må elevene samarbeide med hverandre i kontaktimprovisasjon, som kan styrke det sosiale miljøet. Selv om improvisasjonsoppgavene tilfredsstillende behøver i selvbestemmelse, er det også essensielt for læreren å kommunisere godt med elevene. Ifølge Vygotsky (1978, 1987) hevder han at *språket* er det viktigste verktøyet i en læringssituasjon, da dette bidrar til å uttrykke og utveksle sine tanker og ideer (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.67). Som lærer bør jeg benytte språket som et virkemiddel for å engasjere, skape god stemning og kommunikasjon. Det er essensielt at eleven skal føle trygghet under et improvisatorisk arbeid, for at de skal tørre å utforske. Ergo er det viktig at læreren har tro på elevene og støtter dem under arbeidsinnsatsen for å styrke deres autonomi (Lillemyr, O, F, 2008, s.194). Vygotsky mener at et godt samarbeid mellom lærer og elev er nødvendig for å støtte opp læringen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.70). Gode tilbakemeldinger og tydelige instruksjoner er grunnleggende for å hjelpe eleven (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.73). For å treffe elevene mener jeg det er viktig å tilrettelegge opplegget ut ifra deres kompetanse. Elevene vil da få muligheten til å tilegne seg kunnskapen gradvis, opparbeide progresjon og få mestringsfølelse.

4. Metode

I forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av kvantitativ metode ved å bruke et anonymt spørreskjema (Vedlegg 2). Kvantitativ metode er en strukturert fremgangsmetode for å finne målbare data gjennom tall og tekst (Thurén, T, 2015, s 27). For å presentere forskningsprosjektet på en strukturert måte har jeg delt prosessen opp i tre deler (Befring, E, 2015, s. 11).

Del 1: Jeg tok utgangspunkt i temaet improvisasjon i dans, der problemstillingen var: «*Har improvisasjon i dans hatt positive effekter for elevens motivasjon og læring i dansefagene?*». Skjemaet inneholdt 23 spørsmål med svaralternativer som skulle krysses ut (skala fra 1-4 fra helt uenig til helt enig/ Veldig liten og veldig stor) og svares individuelt. (Vedlegg 2).

Del 2: Spørreskjemaet ble besvart av informantene, som var elever ved mitt praksissted (Befring, E, 2015, s. 12). Det var 24 deltakende elever, fra alle trinn på programområdet Dans, ved en videregående skole. De fleste av elevene var deltakende, med unntak av noen få fraværende og en gruppe jeg verken underviste eller observerte. Jeg foretok spørreundersøkelsen én gang.

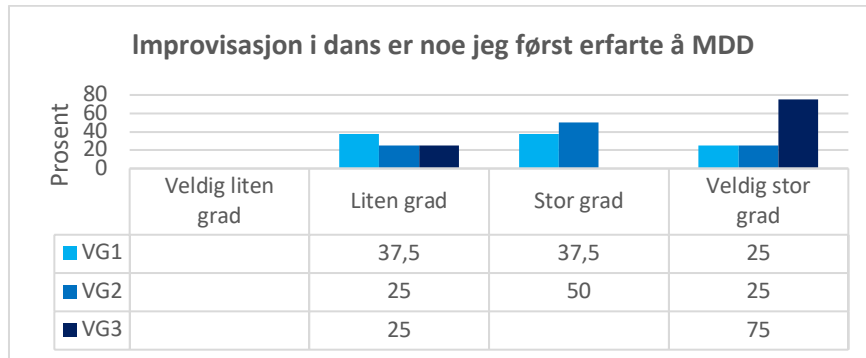
Del 3: Jeg samlet inn de besvarte spørreskjemaene og telte svarresultatene for å innhente data (Befring, E, 2015, s 12). I utrekningen benyttet jeg dataprogrammet Microsoft Office Excel for å føre opp statistikker og regne ut per gjennomsnitt i prosenter (Microsoft, 2019) (Vedlegg 3). Jeg sorterte alle svarene etter ulike farger i søylediagrammene fra hvert trinn for å få struktur på funnene. Med hjelp av grafer forenklet det analysen av datainnsamlingen, samt å få et overordnet blick og sammenligne resultatene.

5. Resultater

5.1 Elevenes erfaring av improvisasjon i dans

Første del av spørreundersøkelsen ønsket jeg å finne ut om elevene hadde erfart improvisasjon i dans før videregående skole.

Figur 1:



Vg1: 37,5% (Liten grad), 37,5% (Stor grad) og 25% (Veldig stor grad) ikke erfart det tidligere.

Vg2: 25% (Liten grad), 50% (Stor grad) og 25% (Veldig stor grad) ikke erfart det tidligere.

Vg3: 25% (Liten grad) og 75% (Veldig stor grad) ikke erfart det tidligere.

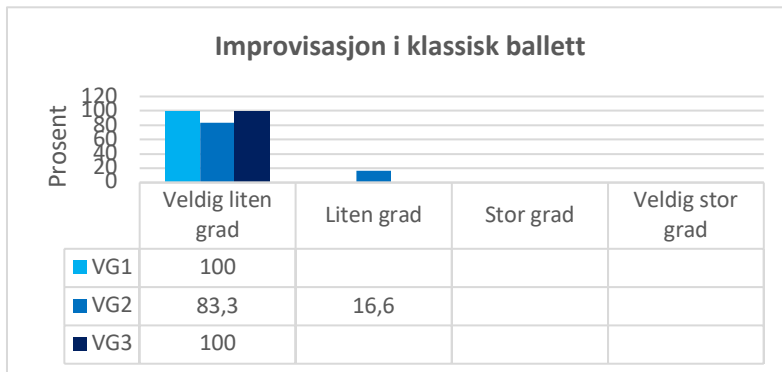
I mitt første funn ifølge dataanalysen, er det i gjennomsnittet flere elever som aldri hadde erfart improvisasjon i dans før de startet på videregående skole. Vg3 var den klassen som hadde høyest score av de tre trinnene med *veldig stor grad*, de ikke hadde erfart det tidligere.

5.2 Improvisasjon i dansefag

Videre i undersøkelsen var å finne ut i hvor stor grad elevene hadde opplevd improvisasjon i dans i de ulike dansefagene.

Klassisk ballett (Scenisk dans 1,2 &3 og danseteknikker):

Figur 2:



Vg1: 100% (Veldig liten grad) hadde opplevd improvisasjon i klassisk ballett.

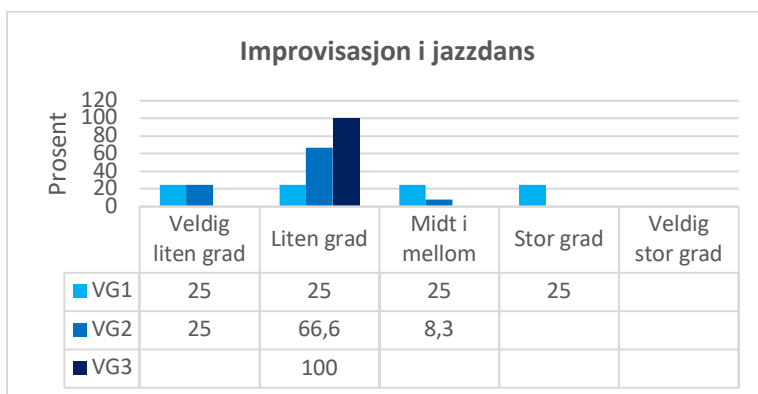
Vg2: 83,3% (Veldig liten grad) og 16,6% (Liten grad) hadde opplevd improvisasjon i klassisk ballett.

Vg3: 100% (Veldig liten grad) hadde opplevd improvisasjon i klassisk ballett.

I gjennomsnitt hadde alle klassene svart at de i *veldig liten grad* har opplevd improvisasjon i klassisk ballett. Vg2 hadde svarprosent på 16,6% i *liten grad* at det var improvisasjon i dette faget.

Jazzdans (Scenisk dans 1,2 og 3 og danseteknikker):

Figur 3:



Vg1: 25% (Veldig liten), 25 % (Liten grad), 25 % (Midt imellom), 25% (Stor grad) hadde opplevd improvisasjon i jazzdans.

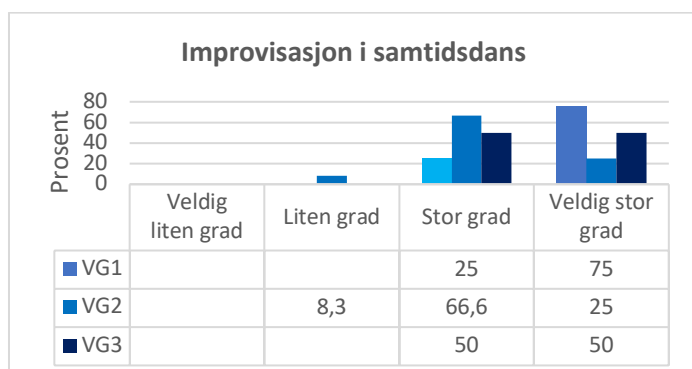
Vg2: 25 % (Veldig liten), 66,6% (Liten grad), 8,3 % (Stor grad) hadde opplevd improvisasjon i jazzdans.

Vg3: 100% (Liten grad) hadde opplevd improvisasjon i jazzdans.

Vg3 var den klassen som hadde opplevd minst improvisasjon i jazzdans. Vg1 hadde score både *veldig liten, liten grad, midt imellom og stor grad*. I utgangspunktet hadde jeg ikke «*midt i mellom*» som svar alternativ i skjemaet. Vg2 hadde i gjennomsnitt opplevd *liten grad* av improvisasjon i jazzdans.

Samtidsdans (Scenisk dans 1,2 &3, scenisk dans fordypning 1 &2 og danseteknikker):

Figur 4:



Vg1: 25% (Stor grad) og 75 % (Veldig stor grad) hadde opplevd improvisasjon i samtidsdans.

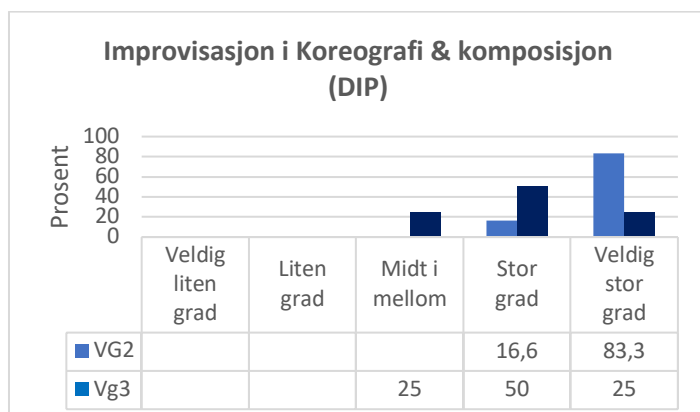
Vg2: 8,3 % (Liten grad), 66,6 (Stor grad) og 25% (Veldig stor grad) hadde opplevd improvisasjon i samtidsdans.

Vg3: 50% (Stor grad) og 50% (Veldig stor) hadde opplevd improvisasjon i samtidsdans.

Improvisasjon i gjennomsnitt hadde svarprosent, av alle tre trinnene, med *stor grad* og *veldig stor grad* i samtidsdans.

Koreografi & komposisjon (Dans i perspektiv 1 & 2):

Figur 5:



Vg1: Har ikke dette faget.

Vg2: 16,6% (Stor grad) og 83,3% (Veldig stor grad) hadde opplevd improvisasjon i koreografi & komposisjon (DIP).

Vg3: 25% (Midt i mellom), 50% (Stor grad) og 25% (Veldig stor) hadde opplevd improvisasjon i koreografi & komposisjon (DIP).

Vg2 hadde svarprosent på *stor* og *veldig stor grad* at de har hatt improvisasjon i koreografi og komposisjon. Vg3 hadde svart både *midt imellom*, *stor grad* og *veldig stor grad*.

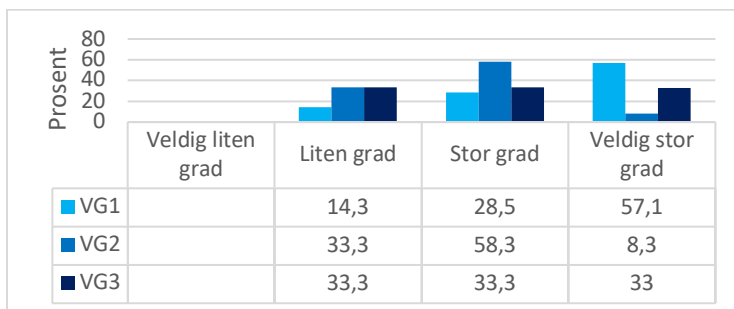
I mitt andre funn var at elevene hadde ulike opplevelser om hvor *stor grad* de hadde opplevd improvisasjon i dansefagene. Klassisk ballett var det faget som hadde lavest score, mens samtidsdans og koreografi & komposisjon (DIP) hadde høyest score på improvisasjon. Ut ifra dataanalysen var det Vg2 som hadde opplevd en *høyere grad* med improvisasjon i dansefagene, i sammenligning med Vg1 og Vg3. Vg3 var den klassen som hadde opplevd minst improvisasjon i dansefagene.

5.3 Betydning av improvisasjon i dansefagene

Hoveddelen av spørreundersøkelsen var å finne ut om improvisasjon i dans har hatt betydning i dansefagene.

Generell utvikling av tekniske danseferdigheter

Figur 6:



Vg1: 14,3% (Liten grad), 28,5 % (Stor grad) og 57,1% (Veldig stor grad) hadde opplevd generell utvikling av tekniske danseferdigheter.

Vg2: 33,3% (Liten grad), 58,3 (Stor grad) og 8,3% (Veldig stor grad) hadde opplevd generell utvikling av tekniske danseferdigheter.

Vg3: 33,3% (Liten grad), 33,3 (Stor grad) og 33% (Stor grad) hadde opplevd generell utvikling av tekniske danseferdigheter.

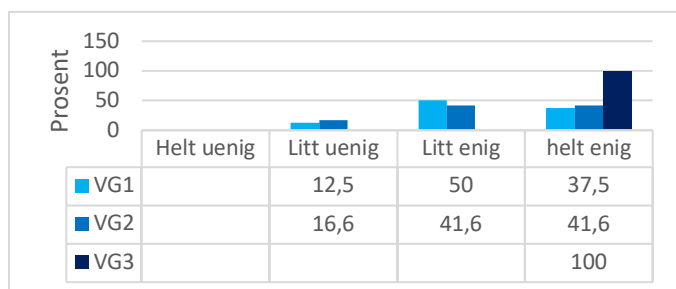
I gjennomsnitt hadde elevene opplevd en generell utvikling i de ulike dansefagene av å jobbe med improvisasjon i dans. Vg1 hadde en høyere score på *veldig stor grad* i forhold til de andre trinnene. Vg2 scoret høyest på *stor grad*, mens Vg3 hadde samme score på både *liten grad*, *stor grad* og *veldig stor grad*.

5.4 Elevenes forhold til improvisasjon i dans

Siste del av spørreundersøkelsen var å finne ut hva slags forhold elevene har til improvisasjon i dans.

Ønsker å jobbe mer med improvisasjon i flere av dansefagene:

Figur 7:



Vg1: 12,5 % (Litt uenig), 50 % (Litt enig) og 37,5 % (Helt enig) som ønsker å jobbe mer med improvisasjon i dans i flere av dansefagene.

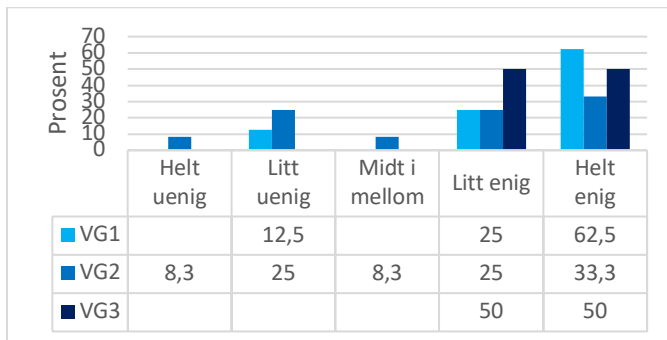
Vg2: 16,6% (Litt uenig), 41,6% (Litt enig) og 41,6% (Helt enig) som ønsker å jobbe mer med improvisasjon i dans i flere av dansefagene.

Vg3: 100% (Helt enig) som ønsker å jobbe mer med improvisasjon i dans i flere av dansefagene.

I gjennomsnitt av denne dataanalysen var det flere elever som ønsket å jobbe mer med improvisasjon i dans i flere av dansefagene. Noen få som var *litt uenige* både i Vg1 og Vg2. Vg3 var *helt enig* at de ønsket å jobbe mer med improvisasjon.

Får mestringsfølelse av å jobbe med improvisasjon i dans:

Figur 8:



Vg1: 12,5 % (Litt uenig), 25% (Litt enig) og 62,5 % (Helt enig) får mestringsfølelse av å jobbe med improvisasjon i dans.

Vg2: 8,3% (Helt uenig), 25% (Litt uenig), 8,3 (Midt imellom), 25 % (Litt enig) og 33,3% (Helt enig) får mestringsfølelse av å jobbe med improvisasjon i dans.

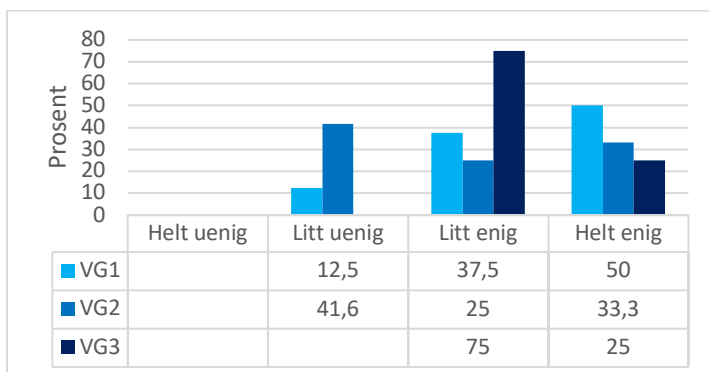
Vg3: 50% (Litt enig) og 50% (Helt enig) får mestringsfølelse av å jobbe med improvisasjon i dans.

I denne analysen var det i gjennomsnitt flere elever som fikk mestringsfølelse av å jobbe med improvisasjon i dans. Vg3 var den klassen som hadde høyest score på å få mestringsfølelse.

Vg1 og Vg2 hadde svarprosent på *helt uenig* og *litt uenig* at de fikk mestringsfølelse av improvisasjon i dans. Vg2 hadde flest ulike svar.

Får motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans:

Figur 9:



Vg1: 12,5 (Litt uenig), 37,5 % (Litt enig) og 50 % (Helt enig) får motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans.

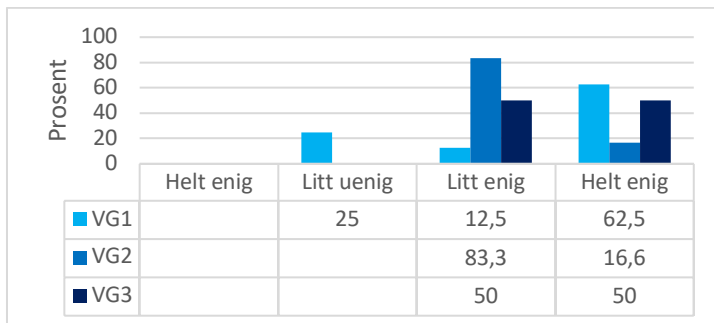
Vg2: 41,6 % (Litt uenig), 25 % (Litt enig) og 33,3% (Helt enig) får motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans.

Vg3: 75% (Litt enig) og 25% (Helt enig) får motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans.

Vg3 er den klassen som scoret høyest at de fikk motivasjon av å jobbe med improvisasjon. Vg2 hadde høyest score på at de var *litt uenige* at de fikk motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans. Gjennomsnittet i Vg1 var det flere som var *litt enig* og *helt enig* som fikk motivasjon. Samt det var noen som hadde svart *litt uenig* med 14,4 % i denne klassen.

Gruppedynamikken har blitt bedre av å jobbe med improvisasjon i dans:

Figur 10:



Vg1: 25% (Litt uenig), 12,5 % (Litt enig) og 62,5% (Helt enig) som mener at gruppedynamikken har blitt bedre.

Vg2: 83,3% (Litt enig) og 16,6 % (Helt enig) som mener at gruppedynamikken har blitt bedre.

Vg3: 50% (Litt enig) og 50% (Helt enig) som mener at gruppedynamikken har blitt bedre.

I gjennomsnitt var elevene fra alle trinn enig at improvisasjon i dans har forbedret gruppedynamikken i klassen. Vg1 var den klassen som hadde en liten score på *litt uenig*.

I mitt tredje funn var ulike svarresultater om improvisasjon i dans ga mestringsfølelse og motivasjon. Både Vg1 og Vg2 hadde score på at de ikke fikk motivasjon og mestringsfølelse. Vg3 var mest positiv til improvisasjon i dans. Alle klassene var ønsket å jobbe mer med improvisasjon i dans, i flere av dansefagene. I tillegg har det forbedret gruppedynamikken. Vg2 var den klassen som hadde flest ulike svarresultater gjennom hele undersøkelsen.

6. Drøfting

6.1 Elevenes erfaring:

I spørreundersøkelsen ønsket jeg å finne ut om elevenes erfaring av improvisasjon i samtidsdans har hatt en betydning for deres interesse for å jobbe med det. Det ble derfor relevant å undersøke om elevene hadde erfart det før eller etter VGS, samt hvor mye de har hatt det i omfang av dansefagene.

I gjennomsnitt svarte de fleste av elevene at de ikke hadde erfart improvisasjon i dans før de hadde startet på videregående.

Vg2 var den klassen som hadde jobbet mest med improvisasjon, mens Vg3 hadde opplevd det minst. Ifølge empirien hadde Vg3 høyest score der de fikk motivasjon og mestringsfølelse i improvisatorisk arbeid, mens Vg2 var mer skeptiske. I praksis opplevde jeg Vg3 som en oppgaveorientert gruppe, da de var mindre opptatt av ytre prestasjoner i improvisasjon. Jeg underviste Vg3 på våren, som vil si at de hadde noen få måneder igjen før de skulle avslutte og fullføre tre år på videregående skole. Jeg oppfattet denne klassen som modne og tror det har hatt en betydning for en bedre *selvbestemmelse*, der de i større grad har følt *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse*. De har stort sett fullført mange fag og har mindre vurderinger/karakterer å være bekymret over. I tillegg har de gått i samme klasse i tre år og de fleste av elevene har bestemt sin videre gang etter VGS. Å være oppgaveorientert og ha selvbestemmelse kan være til fordel i et improvisatorisk arbeid, da improvisasjon i dans krever et indrestyrt fokus. Jeg fikk en oppfatning at Vg3 var engasjerte til å gå ut av komfortsonen og utforske i et improvisatorisk arbeid.

Ifølge undersøkelsen var det Vg2 som hadde jobbet mest med improvisasjon i dans, i sammenligning med de andre trinnene. I tillegg hadde denne klassen et resultat der noen av elevene ikke fikk mestringsfølelse eller motivasjon av improvisasjon. På bakgrunn av min praksis fikk jeg et inntrykk av at Vg2 var mest bekymret i forhold til ytre press, som prestasjoner og karakterer. Ifølge teorien har vi tidligere i oppgaven kommet frem til at elever som er opptatte av målbare resultater, har en sammenheng med ytrestyrt motivasjon og egoorientert holdning.

6.2 Egoorienterte elever og improvisasjon

Hva skjer når egoorienterte elever møter på arbeidsmetoder som innebærer å være oppgaveorientert?

Jeg hadde i utgangspunktet lite improvisasjon i praksisundervisningen, men av de få improvisasjonsoppgavene jeg testet ut, observerte jeg at noen av elevene var usikre på om de presterte bra nok. Oppgavene jeg prøvde ut var prinsippbasert improvisasjon, hvor elevene utforsket sammen i partnerarbeid. Ut ifra dette kan jeg se en sammenheng med besvarelsene i empirien og praksis, og tolker at improvisasjon og egoorienterte elever kan være en utfordrende sammensetning. Siden jeg testet ut opplegget kun én gang vet jeg ikke hvordan tilnærmelsen og progresjon av oppgavene hadde blitt fremover. Det kan være mange faktorer som gjelder når elevene blir usikre når de jobber med improvisatorisk arbeid. Det kom frem i teorien; er at det viktig å gå ut av komfortsonen hvis man skal få utbytte av improvisasjon i dans. Improvisasjon i seg selv er en eksperimentell form, og kan virke fremmed, skummelt og diffus hvis man ikke er vant med denne arbeidsmetoden (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s.118). For en egoorientert elev vil jeg derfor anta ut ifra praksis, empiri og teori, at det kan oppleves som et hinder hvis de skal jobbe med noe som er i ytterpunkt av sin egen holdning.

Andre faktorer som kan spille inn, kan være hvis læreren har inntatt en lederstil som har skapt dårlig kommunikasjon og misforståelser, eller der eleven ikke har fått tilfredsstillt alle behovene i selvbestemmelse. For eksempel at eleven ikke føler tilhørighet i gruppen, - kan være mange årsaker til dette, eller kompetanse fordi arbeidsmetoden er ny. Eleven kan også føle mangel på autonomi hvis læreren ikke støtter opp deres innsats og utforskning (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). I tillegg vil jeg tro at elevenes interesser har en stor betydning, fordi det kan være elever som foretrekker andre dansestiler, og som heller ønsket å jobbe med satt materiale enn utforskningsoppgaver i improvisasjon i samtidsdans. Vg2 hadde flest ulike svar i sammenligning med Vg1 og Vg3. På bakgrunn av min erfarte praksis, opplevde jeg Vg2 som den mest *heterogene gruppen*, da elevene i denne klassen hadde flest ulike interesser og erfaringer. I tillegg var det flest antall elever på dette trinnet (Gundersen, D, 2019). Jeg antar at dette kan ha hatt innvirkninger på resultatene og hvorfor det var så mange forskjellige svar.

6.3 Improvisasjonens betydning

De fleste av elevene fra alle trinn hadde et positivt forhold til improvisasjon, og samtlige ønsket å tilføre det i flere av dansefagene. Flertallet av elevene hadde også opplevd god utvikling i ulike danseteknikker, og det kom tydelig frem at improvisasjon i dans har styrket *tilhørighet*, som går under selvbestemmelse. Ifølge teorien fant vi ut at tilhørighet er en viktig del i en læringsprosess, og for å trives. Trivsel og samhold er grunnleggende for å styrke autonomi og kompetansefølelse (Manager & Wormnes, 2015, s. 181 & 182). Undersøkelsen viser at improvisasjon i dans har hatt en betydning for elevenes progresjon og gruppemiljøet. Med dette ser jeg at improvisasjon er et nyttig verktøy å anvende i en undervisning som kan være gøy, sosialt og som utvider forståelsen av dans.

I gjennomsnitt var det flere elever som mente at de fikk motivasjon og mestringsfølelse av improvisasjon. Min oppgave som lærer er å støtte de elevene som ikke opplevde det samme.

6.4 Kritisk blikk på empirien

Med ettertanke ser jeg at svarresultatet kunne ha blitt annerledes hvis det var på en annen videregående skole eller andre elever. I tillegg foretok jeg undersøkelsen kun en gang uten å gjøre tiltak, og kunne ha gjort en før og etter undersøkelse, der jeg hadde prøvd ut ulike improvisasjonsoppgaver med elevene, og deretter sett om resultatene hadde blitt annerledes.

6.5 Hva kunne jeg ha gjort annerledes?

For å gjøre det annerledes i undersøkelsen kunne jeg ha tatt tak i og spesifisert tydeligere hva slags improvisasjon i dans elevene har hatt best utbytte og glede av. Det hadde vært meget interessant å finne ut om det var prinsippbasert improvisasjon, fri improvisasjon eller kontaktimprovisasjon som har hatt størst betydning for deres læring og motivasjon.

6.6 Fremtidig praksis

Ut ifra empirien kom det frem at egoorienterte elever kan ha komplikasjoner med improvisasjon der de verken følte motivasjon eller mestringsfølelse. Oppgaveorienterte elever er tilfreds med improvisasjon. Jeg som lærer har et ansvar for å tilrettelegge undervisningsopplegget samt å støtte alle elevene best mulig, uavhengig om de er oppgaveorienterte eller egoorienterte. Den didaktiske trekanten blir relevant å anvende for å planlegge og kommunisere godt med elevene. For å støtte opp egoorienterte elever er det viktig å følge opp med tilbakemeldinger, hvor jeg fokuserer på «hvor de er nå» og hvor «de

skal være». Det blir også relevant å tilrettelegge tydelige, passende utfordrende og realistiske mål som elevene kan oppnå innenfor en kort tidsperiode (Woolfolk, A, 2007, s. 285-287). Å være bevisst på lederrollen er viktig for å skape et trygt miljø der elevene tørr å utforske. Ifølge teorien opplyses det at *den demokratiske lederen* er den lederstilen man bør sikte etter for å skape et godt utforskningsmiljø i improvisasjon. Det er nødvendig å være tydelig i kommunikasjonen når man skal instruere i eksperimenterende oppgaver, og oppfordre elevene til å jobbe selvstendig (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 124).

7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å besvare problemsstillingen:

«Hvordan kan jeg som lærer støtte opp om elevens motivasjon i dansefagene gjennom improvisasjon i samtidsdans på videregående skole?»

Via min erfarte praksis, teori og empiri, har vi funnet ut at det å være en danseelev på VGS innebærer å ha flere fag der man blir ofte vurdert igjennom karakterer. Dette kan ifølge teorien føre til ytrestyrt motivasjon og egoorientert holdning. Med dette kan det være en hindring for egoorienterte elever å jobbe med improvisasjon, som er et ytterpunkt.

Improvisasjon i samtidsdans har ifølge teorien blitt belyst som en *indrestyrt*, eksperimentell, kreativ og sosial form. **For å støtte opp elevens motivasjon gjennom improvisasjon i samtidsdans**, er det lærerens ansvar å tilrettelegge et godt improvisatorisk opplegg for å møte alle elever, samt å være bevisst på hvilken *lederstil* man inntar. I denne oppgaven ser jeg hvor mye den pedagogiske rollen har i betydning i en undervisning. Jeg som lærer er den viktigste rollen for å støtte opp elevenes motivasjon; gjennom planlegging og kommunikasjon, i tråd med fagets elementer som er improvisasjon i samtidsdans. *Den didaktiske trekanten* er en grunnmur for å skape en god undervisning. Målet er å skape et godt arbeidsmiljø hvor elevene tørr å utforske i improvisasjon. Det blir derfor viktig at læreren støtter om *selvbestemmelse*, ved å legge til rette passende utfordringer og ha tro på elevene, da dette kan fremme både *autoritet* og *kompetansebehovet*. Å gå inn i *den demokratiske lederrollen* kan styrke *tilhørighet*, fordi det kan bidra til å skape et godt fellesskap. Individuell oppfølging og tilbakemelding er essensielt for å oppmuntre elevenes engasjement.

Denne oppgaven har gitt meg innsikt på hvordan jeg som lærer kan anvende improvisasjon i samtidsdans for å støtte elevene. Jeg ser viktigheten av å være bevisst på lærerrollen, kommunisere med eleven og planlegge et opplegg. Gjennom oppgaven har jeg sett både fordeler og ulemper av å anvende improvisasjon i dans, med tanke på elevenes bakgrunn. Jeg har da tilegnet meg ny kunnskap hvordan jeg kan møte forskjellige elever, av å benytte den didaktiske trekanten i undervisningen og være bevisst på min lederstil. Med dette har jeg fått gode ledetråder på hvordan jeg kan benytte improvisasjon i samtidsdans for å styrke elevene. Ut ifra teori, praksis og empiri samsvarer dette med min oppfattelse at improvisasjon i samtidsdans; har en positiv effekt på elevene, og kan støtte deres motivasjon, - så lenge jeg som lærer er bevisst på min pedagogiske rolle og klarer å veilede elevene på en god måte.

8. Litteraturliste

- Banes, S. (1980). *Terpsichore in sneakers, Post-Modern Dance*. United States Of America: Wesleyan University Press
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS
- Bloom, L, A & Chaplin, L, T. (1988). *The Moment of Moment. Dance Improvisation*. United States of America: University of Pittsburgh Press
- Buckwalter, M. (2010). *Composing while dancing. An improviser's companion*. Madison: The University of Wisconsin Press
- Eddy, M. (2016). *Mindful movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. UK & USA: Intellect Ltd
- Eeg, C. (2006). *Dans i samtiden*. Oslo: Scandinavian Academic Press/
Spartcus Forlag As
- Haraldsen, H, M., Hippe, I., Kristensen, T & Torvik, E. (2006). *Scenisk Dans 1, Grunnbok i danseteknikker Vg1*. Vollen: Tell forlag As
- Lillemyr, O, F, 2008, s.81- Motivasjon og selvforståelse. Oslo: Universitetsforlaget
- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A
- Manager, T & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke As
- Pallant, C. (2006). *Contact Improvisation: an introduction to a vitalizing dance*. USA: Library of Congress Cataloguing in publication Data
- Skaalvik E, M & Skaalvik S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. København: Akademisk Forlag
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Woolfolk, A. (2007). *Pedagogisk psykologi*. (7. utg). Bergen: Fagbokforlaget

Elektronisk kilde

- Gundersen, D. (2019). Heterogen. *Store Norske Leksikon*. Hentet 12. Mai 2019 kl 22:41 fra: <https://snl.no/heterogen>
- Henriksen, T & Mathisen, M. (2018). Videregående opplæring. *Utdanning.no*. Hentet 26. April 2019 kl 15:18 fra: <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende>
- Microsoft. (2019). Microsoft Excel. Hentet 25. April 2019 kl 16.19 fra: <https://products.office.com/nb-no/excel>

Tvedt, S, M. (2015). Mestringsklima eller prestasjonsklima. *Utdanningsforskning*.
Hentet 25. April 2019 kl 11:39 fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/mestringsklima-eller-prestasjonsklima/>

Udir. (U.å). Utdanningsdirektoratet:

Dans i perspektiv. https://www.udir.no/kl06/DAN3-01/Hele/Komplett_visning (Hentet 14. Mai 2019 Kl 12:51)

Musikk, dans og drama. <https://www.udir.no/kl06/MD> (Hentet 14. Mai 2019 Kl 12:47)

Scenisk dans. https://www.udir.no/kl06/DAN2-01/Hele/Komplett_visning (Hentet 14. Mai 2019 Kl 12:55)

Scenisk dans fordypning. https://www.udir.no/kl06/DAN4-01/Hele/Komplett_visning (Hentet 14. Mai Kl 12:56)

Vilbli. (u.å). Informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring:

Dans. https://www.vilbli.no/nb/nb/no/fag-og-timefordeling-musikk-dansogdrama/program/v.md/v.mdmd1----_v.mddan2----_v.mddan3----/p2
(Hentet 14. Mai Kl 13:04)

Hva er videregående opplæring? Utdanningsprogram og programområder. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/utdanningsprogram-og-programomrader/a/026960> (Hentet 26. April 2019 kl 15:38)

Inntaksregler. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/inntaksreglerogpoengberegning/a/02692>
(Hentet 26. April 2019 kl 15:54)

Musikk, dans og drama. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/musikk-dans-og-drama/program/v.md> (Hentet 26. April 2019 kl 15:53)

Vedlegg 1: Samtykke om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Ditt forhold til improvisasjon i dans

Bakgrunn og formål:

Jeg er student på Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) i Dans ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO), og skal gjennom studiet gjøre et FOU-prosjekt i praksis (forskningsprosjekt), som er knyttet opp mot praksisperioden. Forskningsprosjektet går ut på å lage en problemstilling eller et tema vi ønsker å undersøke. Jeg ønsker å forske på elevens forhold til improvisasjon: *har improvisasjon i dans hatt positive effekter for elevens motivasjon og læring i dansefagene*. Jeg skal også finne ut/sammenligne om det er noen forskjeller mellom klassene.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Jeg har laget et anonymt spørreskjema med svaralternativer som skal krysses ut. Elevene skal svare individuelt som tar ca. 10 min. Spørreskjemaet skal deretter leveres til meg innen tirsdag den **02. april 2019**.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Spørreskjemaet er anonymt og ingen personopplysninger vil være nødvendig. Det er kun min veileder, Heidi Haraldsen, og jeg som har tilgang på spørreskjemaet når de er ferdig.

Prosjektet avsluttes den 08. April 2019. De samlede svarene fra min spørreundersøkelse skal fremlegges muntlig for studentgruppen ved PPU på KHiO.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med

Veileder/ studieleder: Heidi Haraldsen. Mail: HeidiHara@khio.no

Samtykke til deltakelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, oger villig til å delta

(Signatur, dato)

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse

PPU- KHiO
FOU prosjekt 2019

Dette er et anonymt spørreskjema med svaralternativer som skal krysses ut. Elevene skal svare individuelt som tar ca. 10. min. Spørreskjemaet skal leveres til meg innen tirsdag den **02. april. 2019.**

I dette spørreskjemaet ønsker jeg å undersøke elevens forhold til improvisasjon i dans: «*har improvisasjon i dans hatt positive effekter for elevens motivasjon og læring i dansefagene?*». Jeg skal også finne ut/ sammenligne om det er noen forskjeller mellom klassene.

Hvilke årstrinn tilhører du i?

	Sett kryss
Vg1	
Vg2	
Vg3	

Ditt forhold til improvisasjon i dans. (Skala fra 1-4 spenn fra veldig liten til veldig stor)

	Veldig liten	Liten grad	Stor grad	Veldig stor
Improvisasjon er noe jeg først erfarte som elev på Musikk, Dans & Drama				
Improvisasjon var noe vi startet å gjøre med en gang i dansefagene da jeg begynte på Musikk, Dans & Drama				
Improvisasjon har alltid vært en del av danseundervisningen jeg har deltatt i				

I hvor stor grad er improvisasjon del av følgende dansefag? (Skala fra 1-4 i spenn fra veldig liten til veldig stor)

	Veldig liten	Liten grad	Stor grad	Veldig stor
Klassisk ballett				
Jazzdans				
Samtidsdans				
Koreografi og komposisjon				

Ditt forhold til improvisasjon i dans. (Skala fra 1-4 spenn fra veldig liten til veldig stor)

	Veldig liten	Liten grad	Stor grad	Veldig stor
Improvisasjon er noe jeg først erfarte som elev på Musikk, Dans & Drama				
Improvisasjon var noe vi startet å gjøre med en gang i dansefagene da jeg begynte på Musikk, Dans & Drama				
Improvisasjon har alltid vært en del av danseundervisningen jeg har deltatt i				

I hvor stor grad er improvisasjon del av følgende dansefag? (Skala fra 1-4 i spenn fra veldig liten til veldig stor)

	Veldig liten	Liten grad	Stor grad	Veldig stor
Klassisk ballett				
Jazzdans				
Samtidsdans				
Koreografi og komposisjon				

I hvor stor grad opplever du at improvisasjon har en positiv betydning for: (skala 1-4 i spenn fra veldig liten til veldig stor)

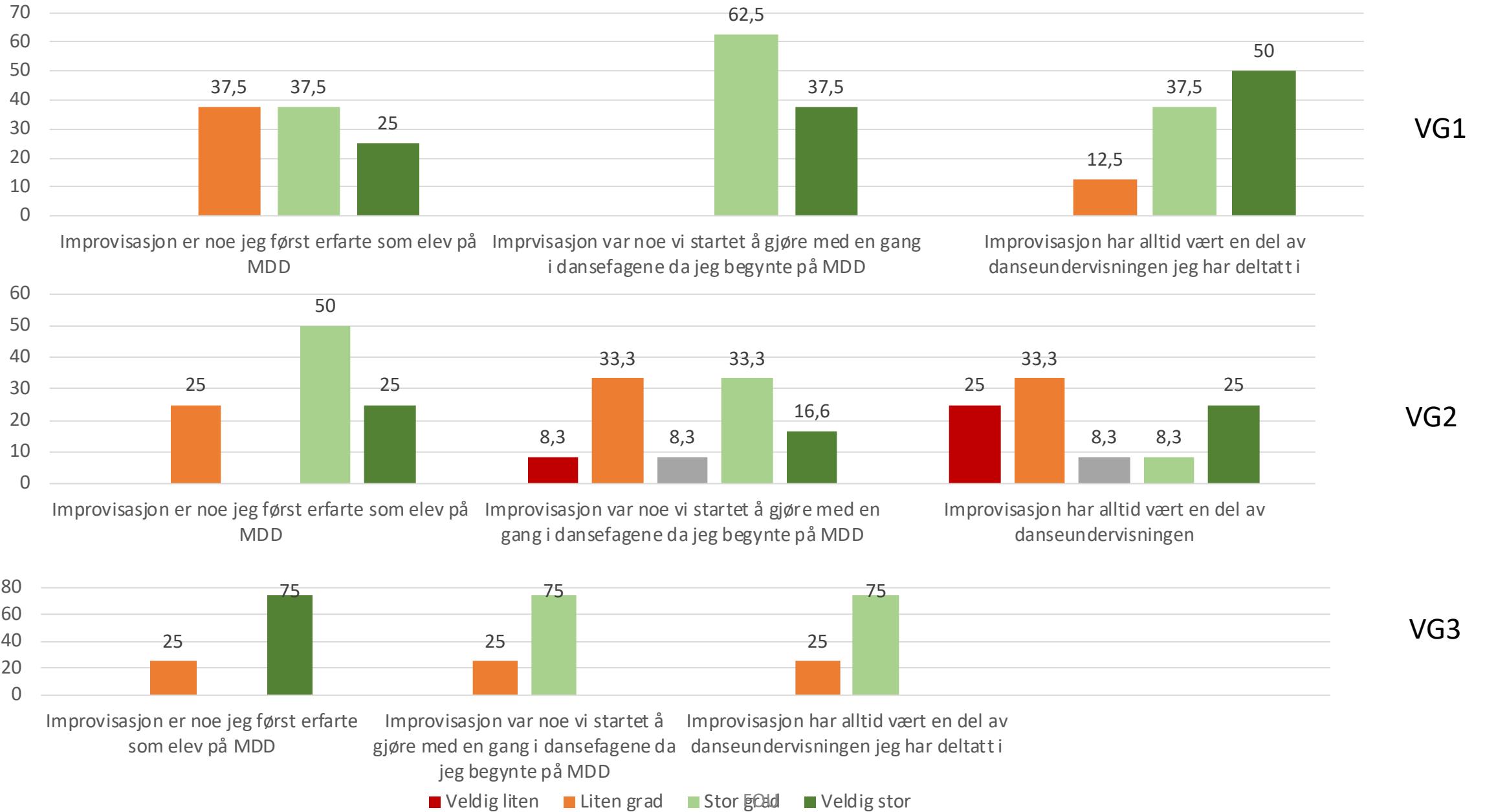
	Veldig liten	Liten grad	Stor grad	Veldig stor
Generell utvikling av tekniske danseferdigheter				
Klassisk ballett				
Jazzdans				
Samtidsdans				
Koreografi og komposisjon				
Utvikling av dynamikk og bevegelseskvaliteter (danseriske kvaliteter)				
Utførelse og uttrykk				

Betydning av improvisasjon (Skala fra 1-4 spenn fra helt uenig til helt enig)

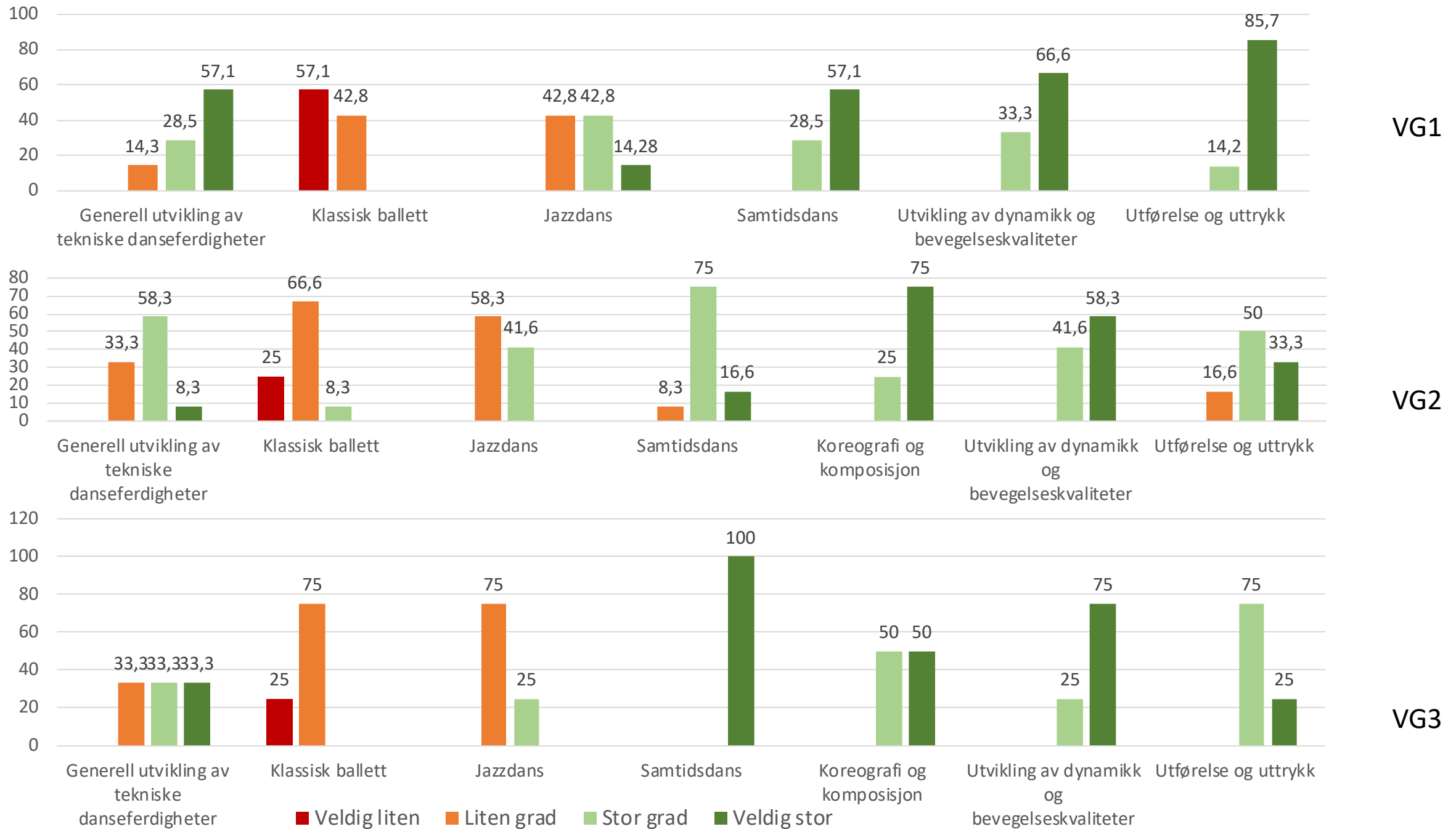
	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Jeg ønsker å jobbe mer med improvisasjon i flere av dansefagene				
Jeg får mestringsfølelse av å improvisere i dans				
Jeg får motivasjon av å jobbe med improvisasjon i dans				
Jeg har fått en bedre forståelse av dansefagene generelt				
Gruppedynamikken (samarbeid og samhold) i klassen har blitt bedre av å jobbe med improvisasjon, for eksempel gjennom kontaktimprovisasjon				
Jeg har blitt en bedre danser av å ha jobbet med improvisasjon				
Jeg lærer best av å jobbe med i improvisasjon				
Jeg foretrekker heller å jobbe med satt materiale istedenfor å improvisere				

Vedlegg 3: Resultater

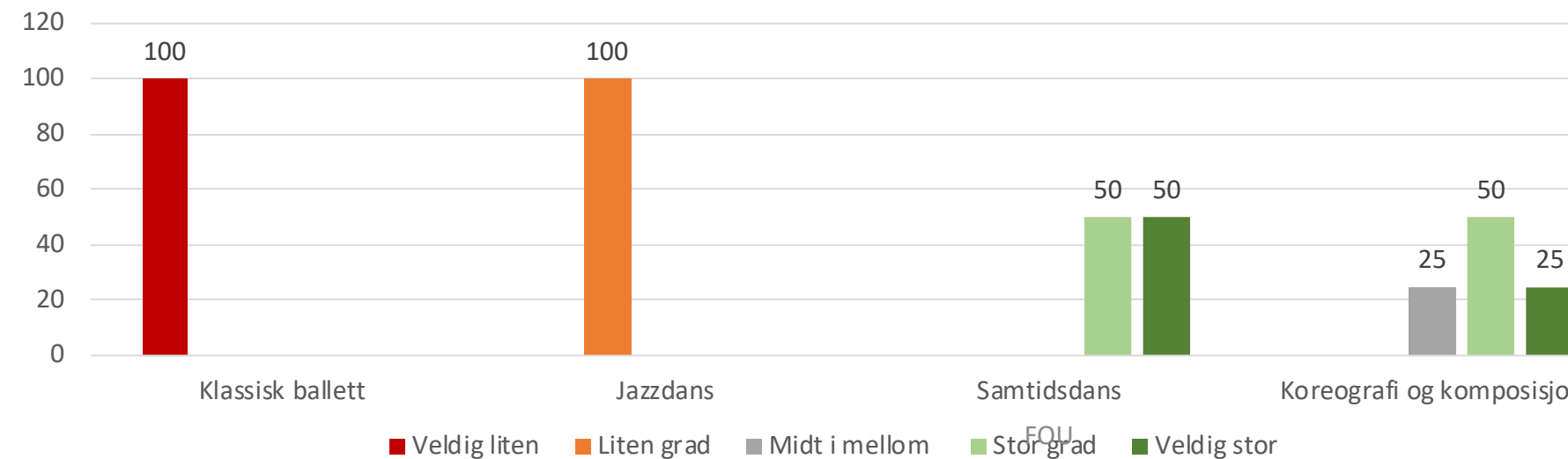
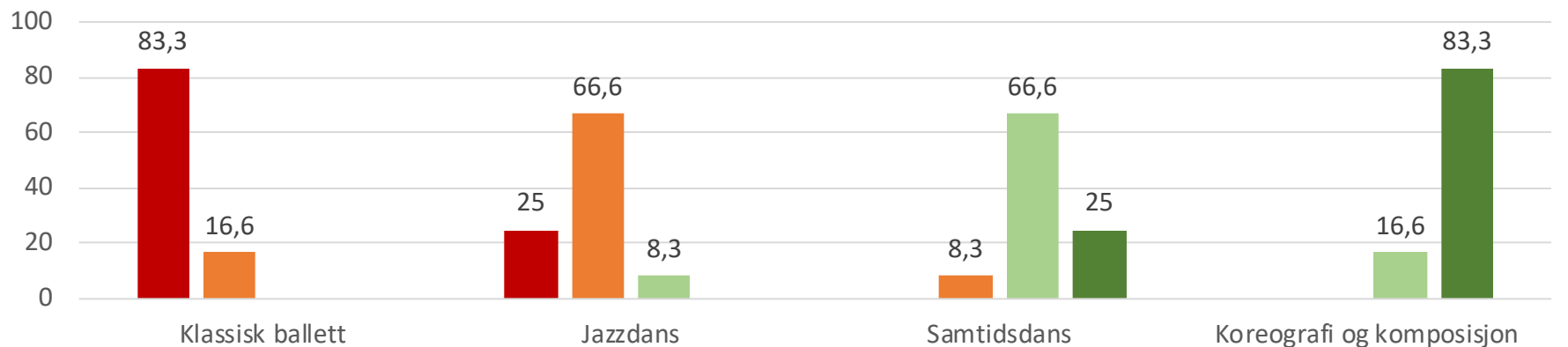
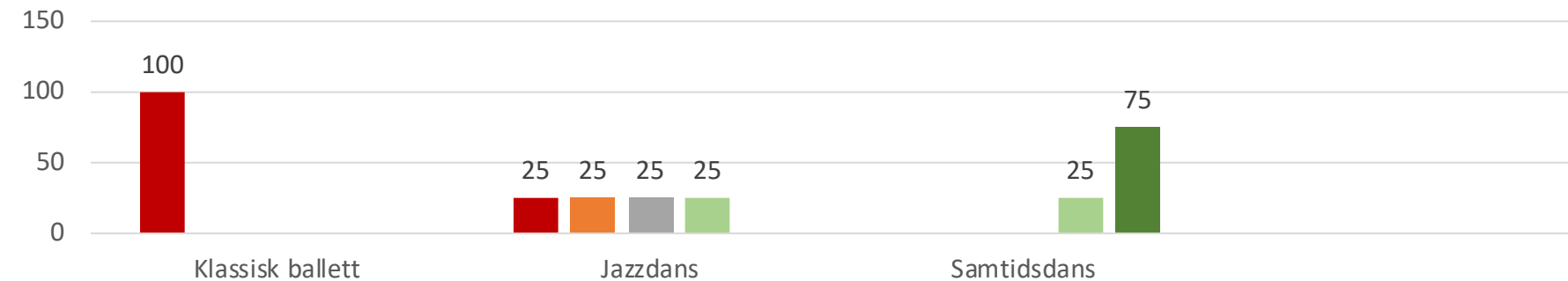
Når erfarte elevene å improvisere?



Har improvisasjon hatt en positiv betydning for danseteknikker?

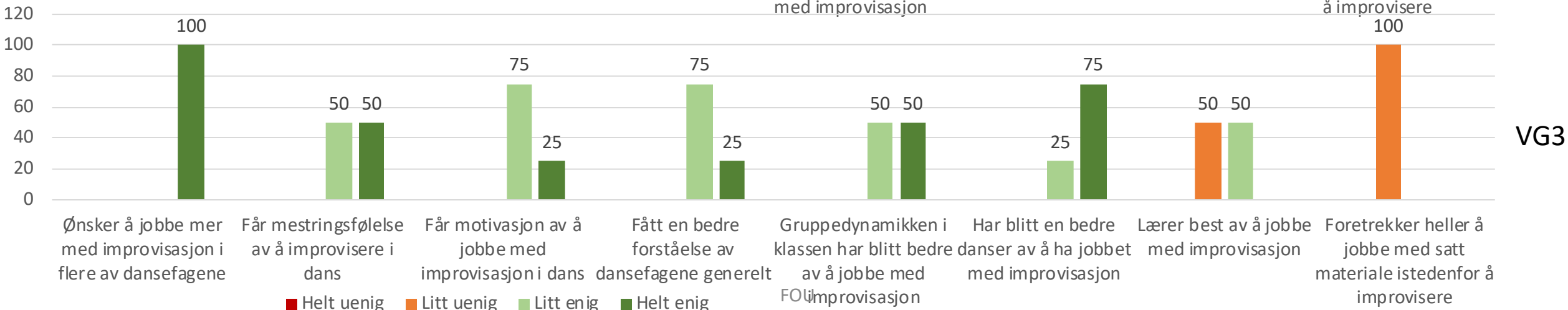
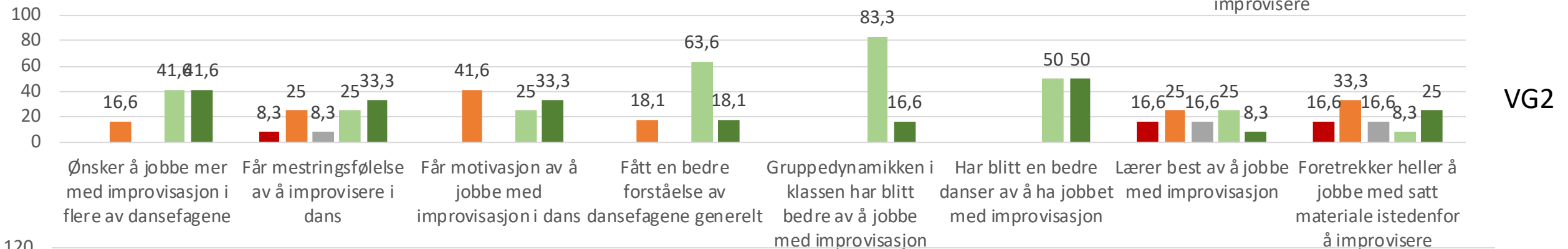
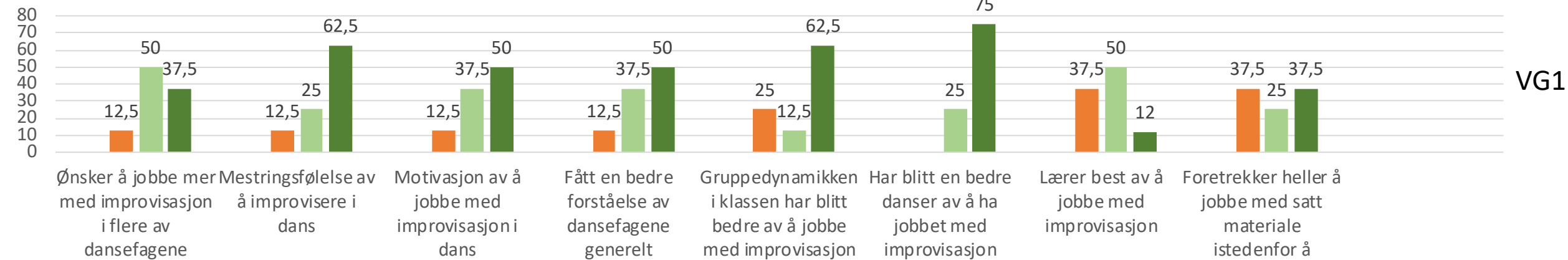


I hvor stor grad er improvisasjon del av følgende dansefag?



■ Veldig liten
 ■ Liten grad
 ■ Midt i mellom
 ■ Stor grad
 ■ Veldig stor

Elevens forhold til improvisasjon



■ Helt uenig ■ Litt uenig ■ Litt enig ■ Helt enig