



FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

“DET ER JO DANS, DET HER OGSÅ ...?”

- STYRKING AV DANS I KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNINGEN I TVERRFAGLIGE OG TVERRSEKTORIELLE PROFESJONSFELLESKAP

BY: *Kristine Høeg Karlsen¹, Jessica P. B. Hansen¹, Birgitte Nordahl Husebye¹ og Stine Brynildsen¹*

© 2023 Kristine Høeg Karlsen, Jessica P. B. Hansen, Birgitte Nordahl Husebye og Stine Brynildsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

SITER DENNE ARTIKKELEN (APA7): Karlsen, K.H., Hansen, J.P.B., Husebye, B.N., & Brynildsen, S. (2023). "Det er jo dans, det her også ...?"

– Styrking av dans i kroppsovingslærerutdanningen i tverrfaglige og tverrsektorielle profesjonsfelleskap.

Dance Articulated, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations, 9(1), 119-143. DOI: 10.5324/DA.V9I1.5057

REDAKTØRER FOR DENNE ARTIKKELEN: Dr. Tone Pernille Østern, NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Gunhild Brænne Bjørnstad, Høyskolen i Østfold.

KORRESPONDANSE TIL: kristine.h.karlsen@hiof.no DESIGN: Trine + Kim Designstudio, Oslo.

¹ Høyskolen i Østfold

SAMMENDRAG

Denne artikkelen undersøker kroppsovingslærerstudenters arbeid med skapende dans ved hjelp av interaksjonsanalyse. Formålet er å øke kunnskapen om hvordan studentene benytter ulike semiotiske ressurser for å formidle betydning gjennom dans som uttrykksform. Studien inngår i et større tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeidsprosjekt mellom faglærere ved en lærerutdanning i Sørøst-Norge og dansepedagoger ved Senter for dansepraksis (SANS), som tar sikte på å forbedre utdanningen av kroppsovingslærere. Studentene fikk opplæring i skapende dans gjennom et sanselig didaktisk design som involverte bruk av digital teknologi (iPad), for å uttrykke et narrativ gjennom egne multimodale dansetekster. Ved å analysere videodokumentasjon av to økter der studentene skapte dans til den multimodale danseteksten, viser vi hvordan studentene utforsket og utnyttet ulike semiotiske ressurser for å formidle betydning gjennom en uttrykksform som de hadde begrenset kjennskap til, nemlig dansen.

Nøkkelord: *kroppsovingslærerstudenter, skapende dans, semiotiske ressurser, tverrfaglig- og tverrsektorielt samarbeid om dans.*

ABSTRACT

This article examines physical education teacher education (PETE) students' work with creative dance using interaction analyses. The purpose is to increase knowledge about how students utilize various semiotic resources to convey meaning through dance as a form of expression. The study is part of a larger interdisciplinary and cross-sector collaboration between educators at a Teacher Education program at a mid-sized University College in Southern Norway and professional dance educators at the Center for Dance Practice (SANS), aimed at improving the dance education in PETE. As part of the project, the teacher candidates acquired knowledge in dance through an aesthetic educational design that involved the use of digital technology (iPad) to express a narrative through their own multimodal dance texts. By analyzing video documentation of two sessions in which the students created dance, the authors demonstrate how the students explored and utilized various semiotic resources to convey meaning through a form of expression that they had limited familiarity with, namely dance.

Keywords: *PETE students, creative dance, semiotic resources, interdisciplinary and cross-sector collaboration on dance.*

FORFATTEROMTALER

Kristine Høeg Karlsen (ph.d) er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold og prosjektleder for det Norsk Forskningsråd-støttede prosjektet pARTiciPED. Prosjektets hovedmål er å styrke lærerstudenter i samarbeid med Den kulturelle skolesekken, med en arbeidspakke som fokuserer på dansekunst. Karlsen har vært aktiv i SANS Senter for dansepraksis i 10 år, og har hatt ulike roller. Hun har bidratt til etableringen av Nordic Journal of Dance og var redaktør for det første nummeret i 2010. Hennes forskningsinteresser inkluderer dansepedagogikk, tverrfaglighet og estetiske tilnærminger til læring. Karlsen har bidratt til artikler og bokkapitler nasjonalt og internasjonalt og redigert flere antologier.

Jessica P. B. Hansen (ph.d) er førsteamanuensis i norsk ved Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold. Hansens doktorgrad handlet om videomediert tolking i sykehussamtaler, altså samtaler der helsepersonell og pasient ikke snakker samme språk og tolking foregår via videoteknologi. Nåværende forskningsprosjekter er knyttet til norskdiraktikk, og inkluderer forskning på muntlig eksamen i norsk og et litteraturredidaktisk aksjonsforskningsprosjekt. Hennes forskningsinteresser inkluderer samhandling, institusjonell samhandling, flerspråklighet, multimodalitet og teknologi i bruk.

Birgitte Nordahl Husebye er førstelektor i kroppssøving ved Fakultet for lærerutdanning og språk ved Høgskolen i Østfold. Husebyes forsknings- og utviklingsarbeid er sentrert rundt et særskilt interesseområde: hvordan legge til rette for gode opplevelser med kroppssøving og fysisk aktivitet for alle elever. Birgitte har gjennom sitt forskningsarbeid utviklet en ny kroppssøvingsmodell – interessebasert kroppssøving, som lar elevene velge mellom to retninger av kroppssøvingsfaget; idrettsglede og bevegelsesglede. Hennes forskningsinteresser er sentrert rundt didaktiske problemstillinger i kroppssøvingsfaget, og fysisk aktivitet i skolen.

Stine Brynildsen er førstelektor i IKT og læring ved Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold. Brynildsens forsknings- og undervisningsarbeid er knyttet til læring og undervisning i teknologirike omgivelser. Det er særlig lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (pfdk) hun interesserer seg for. Brynildsen utvikler og driver nettbaserte emner, såkalte MOOCs (Massive Open Online Courses) som omhandler pfdk og bidrar i ulike skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekt. Nåværende forskningsprosjekter inkluderer læreres bruk av omvendt undervisning i yrkesfagene, samt voksne andrespråksdeltakeres opplevelse av å bruke digitale verktøy i språkinnlæringen.

Profesjonsfaglig digital kompetanse (pfdk) blir ansett som en nøkkelkompetanse for norske lærere i dagens teknologirike klasserom, der digitale ferdigheter er grunnleggende i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kroppsøvingslærerstudenter må derfor få utviklet sin pfdk gjennom utdanningen (Kelentrić et al., 2017). Av ulike digitale teknologier er video en av de mest brukte i kroppsøvningsfaget, som oftest til å illustrere, analysere eller gi tilbakemeldinger på idrettsrettede bevegelser, for å øke tekniske ferdigheter (Modra et al., 2021). Potensialet for den digitalt kompetente kroppsøvingslæreren til å utforske hvordan den digitale utviklingen kan endre og utvide fagets innhold og arbeidsmetoder (Kelentrić et al., 2017) for eksempel til estetiske læringsprosesser, synes mer fraværende. I denne studien bruker vi interaksjonsanalyse til å utforske kroppsøvingslærerstudenters forståelse av skapende dans, og hvilke semiotiske ressurser studentene nyttiggjør seg for å lage en multimodal dansetekst ved bruk av iPad og videoredigerings-appen Clips.

Dans er en aktivitet alle elever skal få erfaring med gjennom kroppsøvningsfaget (KRØ) i skolen, og etter 10. trinn skal elevene ha kompetanse i å skape og presentere dansekomposisjoner med medelever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I norsk utdanningskontekst tar skapende dans utgangspunkt i to ulike retninger; den *amerikanske erfaringstradisjonen*, hvor elevens egne erfaringer og iboende bevegelser er kilden til å skape dans; og den *europæiske systemtradisjonen* knyttet til Rudolf Laban (1947; 1948), hvis utgangspunktet er bevegelseskvaliteter som kraft, tid, rom og flyt (jf. Ørbæk & Engelsrud, 2019). I skapende dans får elevene mulighet til å ta del i estetiske uttrykksformer, utfolde skaperglede og utforskertrang. Selv om det i læreplanen ligger godt til rette for danseundervisning, vet vi fra forskning at dansen i Norge har blitt dårlig ivaretatt i skolen (Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018).

Selv om kroppsøvingslærerstudentene gjennom sin utdanning skal få erfaring med å tilrettelegge for danseundervisning, viser studier at studentene kvier seg for å undervise i dans (MacLean, 2007). Dette kan skyldes at de har begrensede ferdigheter i kreative undervisningsmetoder fordi dette vies lite oppmerksomhet i lærerutdanningen (Bamford 2012; Moen et al., 2018). Emnekurs og praksiserfaring med dans virker positivt på studentens selvtillit til å undervise i dans (McLean, 2007; Rustad & Langenes, 2019). Studier har vist at kroppsøvingslærerstudentene trenger mer erfaring med estetiske læringsprosesser for å utvikle den kompetanse og trygghet som trengs for å undervise i dans (Husebye & Karlsen, 2016; Rustad, 2017). Lærerstudenter som får opplæring i skapende dans som del av utdanningen, kan få en ny forståelse for viktigheten av estetisk arbeid i skolen (Karlsen & Bjørnstad, 2019).

Ved å inkludere digital teknologi og multimodalitet i læringsdesignet ønsket vi å tilrettelegge for skapende prosesser samtidig som studentene kunne bruke filmene til å planlegge og vurdere egne bevegelser og ferdigheter. Designets hovedmål var å la studentene utforske skapende dans gjennom estetiske og sanselige læringsprosesser, samtidig som den multimodale teksten ga dansen et performativt perspektiv. Studentene måtte uttrykke abstrakte konsepter og tilpasse det til de ulike mediene – både dansen og teknologien. Den skapende dansen resulterte i et sluttprodukt, en multimodal dansetekst, som ble vist for et publikum av medstudenter og lærere.

Studien er en del av det tverrfaglige og tverrsektorielle aksjonsforskningsprosjektet *Dans og multimodal tekst i lærerutdanninga* (2021-2024). Datagrunnlaget består av

- ▶ videoopptak av to økter hvor studentene lagde en multimodal dansetekst. Med utgangspunkt i interaksjonsanalyse (Jordan & Henderson, 1995) utforsker vi problemstillingene: 1) Hvordan forhandler kroppsøvingslærerstudentene om hvilke semiotiske ressurser som kan brukes i dansen de skaper, til å formidle et narrativt innhold i dansen, og 2) Hvordan kommer semiotiske ressurser til uttrykk under prosessen med å skape den multimodale danseteksten? Med andre ord, når studentene i denne studien stadig gir uttrykk for at “det er jo dans, det her også...” - hva mener de egentlig med det? Gjennom å dokumentere studentenes arbeid med den multimodale danseteksten, kan artikkelen gi et kunnskapsbidrag til den digitale utviklingen av kroppsøvingsfaget, og til estetiske arbeidsprosesser og dans, spesielt.

Multimodal sosialsemiotikk

Artikkelen utforsker hvordan studentene jobber frem dansemateriale til en multimodal tekst. For å løse oppgaven må studentene jobbe med skapende dans samtidig som de skal formidle et budskap. Gruppene forhandler, gjennom samhandling, om hva budskapet i danseteksten skal være og, ikke minst, hvordan de skal uttrykke dette budskapet gjennom dansens ulike bevegelseskvaliteter (Laban & Ullmann, 1971) og andre ressurser.

Sosialsemiotikk som teoretisk perspektiv bygger på en antakelse om at mening både blir forhandlet frem intersubjektivt og er semiotisk gitt gjennom forbindelsen til andre betydninger i et system (Andersen & Boeriis, 2012). Når en bevegelse eller en materiell gjenstand tas i bruk som en semiotisk ressurs, altså til semiotisk arbeid med meningsdannelse, har gjenstanden meningspotensiale (van Leeuwen, 2005). Samhandling utgjør et semiotisk arbeid, da mening ikke nødvendigvis er iboende et bestemt tegn eller en ressurs (Kress & Bezemer, 2015, s. 155-157). *Multimodal* viser i denne sammenhengen til at meningen dannes gjennom sammensetningen av flere modaliteter (som f.eks. bevegelse, musikk, bilder og film), ikke bare det rent verbalspråklige. I tillegg til bruk av symboler og farger, kan også kroppslige og materielle elementer brukes som semiotiske ressurser. Dette inkluderer posisjoner, retninger, bevegelser og bevegelseskvaliteter, for å nevne noe. I all samhandling eller meningsfylt menneskelig aktivitet brukes en rekke ressurser for å fremforhandle mening i fellesskap.

Et sosialsemiotisk perspektiv på kroppsøvingslærerstudentenes (KRØL-studentene) skapende prosess forutsetter at dans og skapelsen av dans kan analyseres gjennom denne teoretiske linsen. Med andre ord pågår det en forhandling om mening, og denne gjøres gjennom et sosialt fellesskap. Flere studier har tatt i bruk begreper fra semiotikken i analysen av dans. Anca Giurchescu (2001) foreslår at dansen må sees i sammenheng med intra- og intertekstuelle forhold, og den kan avdekke flere nivåer av mening. Nicoleta Popa Blanariu (2023) redegjør blant annet for farene ved å bruke semiotikkens begrepsapparat i forståelsen av scenekunst og viser til en risiko for å redusere uttrykket til en tekstuell komponent eller verbalspråk. Likevel har idéer fra språkvitenskapen gitt verdifulle bidrag til fremføringens semiotikk (Blanariu, 2023). Perspektiver fra semiotikken har blitt brukt til å utforske dansens egenskaper (Blanariu, 2013) og har vist sammenhengen mellom hvordan et budskap blir tolket, uttrykt og skapt gjennom dans (Rochelle, 2015). Dans kan kategoriseres som et signal og et symptom, altså tegn på noe indre og erfart, men har også noen symbolske kvaliteter (Blanariu, 2013, s. 8).

- ▶ Ved hjelp av digital teknologi har semiotisk analyse bidratt til en mer detaljert og presis forståelse av bevegelser og deres betydning (Maiorani et al., 2022). Semiotisk analyse har vist seg å gjøre dans tilgjengelig for å undersøkes som kommunikasjonsform, og selv om dans lenge har blitt sett på som en “universal” form for kommunikasjon, er dansens presise kommunikasjon i liten grad undersøkt (Maiorani et al., 2022).

For studentene som skal skape dans og inkludere denne i en multimodal tekst, sluttproduktet, involverer prosessen å utforske ulike elementer fra dansen og hvilket potensiale de har i å formidle mening. Mens dans kan omtales som en uttrykksform (Blanariu, 2013; Giurchescu, 2001; Maiorani et al. 2022), har dansen andre ressurser til rådighet for å uttrykke narrativer, idéer og følelser enn de samhandlingsformene det kan tenkes KRØL-studentene har erfaring med og kjennskap til. KRØL-studenter kan forventes å ha en viss kjennskap til produksjon av multimodale tekster gjennom skole, utdanning og fritid, for eksempel på sosiale medier. KRØL-studenten har i mange tilfeller erfaring med, eller i det minste kjennskap til, bruken av ulike ressurser som verbaltekst, stickers, emojis, captions og bilder til å formidle mening. De har erfaring med deltakelse i tekstkulturene som omgir disse tekstene, mens både studenter og lærerutdannere generelt har mindre erfaring med dans som uttrykksform (Bamford 2012; Moen et al., 2018). Flere forskere har utforsket hvordan dans i KRØL-utdanningen bedre kan ivaretas innholdsmessig, hvordan bruk av refleksjoner og emnekurs kan gi større selvtillit til å undervise i dans og hvilke erfaringer studentene får (MacLean, 2007; McCormack, 2001; Marquis & Metzler, 2017; Rustad, 2012). Vi ønsker å bidra med ny kunnskap om det semiotiske arbeidet KRØL-studentene utfører i prosessen med å skape dans.

Labans effort-teori og skapende dans

Undervisningsøktene som studentene tok del i, kan betraktes som et *sanselig didaktisk design* (Østern & Strømme, 2014) da sanselige, relasjonelle og estetiske læringsprosesser utgjorde kjernen i det meningsdannende arbeidet. I et slikt design forsøker studentene å finne frem til hvilke semiotiske ressurser de har til rådighet for akkurat denne uttrykksformen. Det finns mange ulike typer bevegelser, som en rulle eller et hopp. Bevegelsene har ulike kvaliteter. For eksempel kan en rull skje plutselig og med rask fart, og et hopp kan utføres med stor kraft og styrke. I analysen av den multimodale danseteksten, anvender vi Labans effort-teori (Laban & Ullmann, 1971). Teorien består av faktorene kraft, tid, rom og flyt, hvor hver faktor er definert ved to effort-elementer og ulike aspekter (s. 78). Figur 1 gir en samlet oversikt.

Figur 1

Fire bevegelsesfaktorer og deres effort-elementer.

Bevegelsesfaktorer	Dynamikk		Målbare aspekter	Klassifiserbare aspekter (bevegelseskvalitet)
	Kamp	Unnvikelse		
Kraft	stor	liten	<i>Motstand</i> Sterk (eller mindre grader av svak)	<i>Vekt</i> Lett (eller mindre grader av tyngde)
Tid	plutselig	vedvarende	<i>Hastighet</i> Rask (eller mindre grader av raskt til sakte)	<i>Varighet</i> Lang (eller mindre grader av langt til kort)
Rom	direkte	fleksibelt	<i>Retning</i> Rett (eller mindre grader rett til bølgete)	<i>Utstrekning</i> Bøyelig (eller mindre grader av bøyelig til stiv eller lineær)
Flyt	bunden	fri	<i>Kontroll</i> Stopp (eller mindre grader av frigjørende)	<i>Smidighet</i> Flyt (eller mindre grader av pauser)

Forfatterens oversettelse etter Rudolf Laban og Lisa Ullmann (1971, s. 84).

Faktoren *kraft* omfatter grader av kraft og definerer elementene stor og liten. Faktoren tid fanger inn tempoet i en bevegelse og er definert med effort-elementene plutselig og vedvarende. Videre beskriver *rom* retningen på bevegelsen i rommet, om den er direkte eller fleksibel. Til sist er *flyt* definert av de to elementene bunden og fri (Laban & Ullmann, 1971, s. 84). I tillegg består hver faktor ifølge Labans bevegelsesanalyse, av et sansbart/målbart aspekt og et personlig og klassifiserende aspekt (s. 81), se henholdsvis i kolonnen *Målbare aspekter* og *Klassifiserbare aspekter* i figur 1. Et eksempel kan være faktoren kraft, som kan måles som motstand eller press fra sterkt til svakt og kan gjenkjennes som grader av muskulær spenning i en bevegelse. Dette kan oppleves som ulike grader av vekt, som letthet eller tyngde, og kan resultere i forskjellige bevegelseskvaliteter (fra å føles lett, til å føles tung). Et annet eksempel kan være faktoren tid, som kan måles i hurtighet fra rask (eller mindre grader av raskt) til sakte, og som kan gjenkjennes som tempoet i en bevegelse. På den personlige og klassifiserende aksene fanges bevegelseskvaliteten opp som en følelse av varighet i forhold til tiden som kreves for å utføre bevegelsen, fra en følelse av å vare kort (for eksempel et lynraskt fall) til en følelse av å vare lenge (for eksempel en dvelende vending).

Å forstå hvordan semiotiske ressurser fremforhandles

Studien inngår i et longitudinelt aksjonsforskningsprosjekt (jf. Kemmis, 2009) knyttet til skapende dans i kroppsøvingslærerutdanningen ved vår institusjon. Målet har vært å forbedre danseopplæringen i KRØL-utdanningen og utvikle eget profesjonsfelleskap ved å bidra til positive endringsprosesser (jf. Ulvik, 2016). Til grunn for prosjektet ligger en antakelse om at kunnskap er sosialt konstruert og at endringer skjer *nedenufra* av dem med lokal kunnskap om praksis (jf. Ulvik, 2016, s. 19). Underveis i arbeidet har vi sett muligheter for å bringe våre spesialiserte fagkompetanser og perspektiver knyttet til dans, didaktikk, tekstsaking og digitale teknologier inn i prosjektet. I slike utviklingsstudier er det et særlig behov for å tenke nøye igjennom

- ▶ hvilke etiske utfordringer arbeidet kan medføre underveis, og hvordan eventuelle utfordringer kan håndteres.

Etiske betraktninger om å forske på egen praksis

Ettersom dette er et tverrfaglig og tverrsektorielt prosjekt, har samarbeidet med vår partner, SANS (Senter for dansepraksis), vært av særlig betydning. SANS-deltakerne kom inn i prosjektet i 2021 og tok rollen som dansepedagoger. Vi som lærerutdannere har hatt rollen som faglærere i våre respektive fag, i tillegg til å drive forsknings- og utviklingsarbeidet fremover. Deltakerne fra SANS har i tillegg til å bidra i utviklingen av det sanselige didaktiske designet, fått muligheten til å gi tilbakemeldinger på analysen og artikkelmanuskriptet. Vi planlegger også en sampublisering av en fremtidig felles fagtekst på forskningsmaterialet.

Når det forskes på og i egen praksis, er det lett å “dvele ved suksesshistorier” (jf. Ponte et al., 2004, sitert i Ulvik, 2016, s. 32). I analysen har vi gjennom “unmotivated looking” (Schegloff, 1996, s. 172) etterstrebet å utforske dataene med en åpenhet, uten å lete etter forhåndsbestemte fenomener. Ettersom prosjektets overordnede mål har vært å forbedre egen praksis, er alle funn nyttige. Videre, i samsvar med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2019), er det viktig å vurdere *habilitet* for å unngå interessekonflikter. Dessuten har vi i tråd med NESH (2019) etterstrebet å behandle alle involverte på en respektfull måte gjennom samarbeidet og i fremstillingen. Vi har sikret studentenes anonymitet og konfidensialitet. Alle faser av prosjektet ble gjennomført etter gjeldende regler om personvern (jf. Personopplysningsloven, 2015). Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD)¹ og oppfyller etiske retningslinjer for kvalitativ forskning (Silverman, 2014).

Et sanselig didaktisk design

I denne studien inngikk KRØL-studenter i grunnskolelærerutdanningen på trinn 1-7 (gruppe A) og trinn 5-10 (gruppe B). I KRØL-utdanningen ved vår institusjon får studentene 14 timer dans totalt, hvorav ni timer er forbeholdt skapende dans. Designet besto av tre deler, gjennomført på to dager. I del 1 fikk studentene opplæring i skapende dans. Undervisningsdesignet, som var utviklet i fellesskap mellom SANS og oss faglærere i prosjektet, ble ledet av dansepedagogene fra SANS. Studentene fikk utforske ulike bevegelser, reflektere rundt følelser og kropp og samarbeide om å kroppsliggjøre fortellinger. I del 2, arbeidet studentene videre med skapende dans, og spesielt Labans bevegelseskvaliteter. De eksperimenterte med å komponere egne danser, og økten ble ledet av oss faglærere. I tillegg fikk studentene en praktisk innføring i å lage multimodale tekster ved bruk av iPad og Clips. Clips er en gratis videoredigerings-app, hvor en kan legge til musikk, lydeffekter, verbaltekst og lignende, og hvor opptakene kan klippes, slettes og redigeres. Sluttproduktet blir en sammensatt tekst, i videoformat, som kan deles med andre eller lagres lokalt på iPaden. I del 3 skulle studentene jobbe i grupper på 4-5 og bruke kunnskapen de hadde ervervet gjennom del 1 og 2 til å lage en multimodal dansetekst ved hjelp av clips. Tematikken i danseteksten skulle knyttes til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studentene ble bedt om å følge en mal for kreativ problemløsning i grupper (Høeg & Hjertaker, 2019, s. 115).

► **Figur 2**

Lærerstudenter tar del i et sanselig didaktisk design. Her fra del 2 av undervisningsdesignet.

Foto: Kristine Høeg Karlsen



Figur 3

Filming av dans til den multimodale danseteksten i del 3 av undervisningsdesignet.

Foto: Kristine Høeg Karlsen.



▶ *Videopptak av gruppearbeid og analyse av dans og semiotiske ressurser*

Del 3 ble dokumentert gjennom video og lydopptak og danner utgangspunktet for analysen. Tre kameraer var plassert i ulike hjørner av rommet, og i tillegg brukte vi et håndholdt GoPro-kamera for å fange inn studentenes detaljarbeid i Clips. Datagrunnlaget besto totalt av 15 timer film. I forkant av undersøkelsen ble det didaktiske designet testet ut for kvalitetssikring av både innhold, kameraplassering og lyd kvalitet.

For å få et innblikk i studentenes prosess med å skape den multimodale danseteksten har vi brukt interaksjonsanalyse (Jordan & Henderson, 1995). Birgitte Jordan og Austin Henderson (1995) bygger blant annet på samtaleanalyse, som har vært i bruk og utviklet over mange år (f.eks. Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007), og inkluderer i de senere år multimodale perspektiver som tar for seg hvordan flere ressurser enn de rent verbalspråklige er i bruk i menneskelig samhandling (f.eks. Mondada, 2014; 2018). Gjennom interaksjonsanalyse får vi innsikt i hvordan deltakerne samhandler om å løse oppgaven og hva som vektlegges i prosessen.

Til analysen har vi identifisert og valgt ut sekvenser av studentenes samhandling der de kommuniserte om dans og utforsket semiotiske ressurser, i form av kroppslig plassering, bevegelser, artefakter, artefaktenes egenskaper, som farge og plassering i rom, som kan brukes til å skape danseteksten. Den analytiske prosessen startet med å se gjennom videopptakene fra de to øktene, for å få et helhetsinntrykk av dataene. Relevante deler ble transkribert for hånd på papir. Tentative analyser, refleksjoner og mulige kategorier ble notert i eget skjema. Arbeidet kan beskrives som “unmotivated looking” (Schegloff, 1996, s. 172) der vi gikk induktivt til verks for å se hva vi oppdaget i dataene. Interessante funn ble diskutert i fellesskap. En interessant observasjon var at de samme områdene i videomaterialet fanget vår oppmerksomhet. I tråd med Jordan og Henderson (1995, s. 19-21) kan samtalene i forskerteamet grovt sett deles inn i fire iterative og non-lineære hendelser: planlegging, utvikling av dansemateriell, filming med Clips og redigering. Gjennom å analysere samhandlingen der studentene snakker om dansen og om ressurser de kan ta i bruk i dansen, identifiserte vi to måter studentene orienterer seg mot ressursene som brukes: 1) ressurser som gjør at det blir dans og 2) ressurser som brukes for å formidle et narrativt innhold. Analysen bygger på sekvenser der deltakerne selv tematiserer dans og semiotiske ressurser til bruk i samhandlingen. Transkripsjonene er presentert i tabeller (figur 4, 6, 8 & 9) og studentene er gitt fiktive navn. I tillegg til å identifisere verbalspråklige ytringer, annoterte vi kroppslig atferd som forekom sammen med ytringene.

Å skape mening gjennom dansens elementer

Den følgende analysen utforsker hvordan studentene bruker ulike ressurser for å 1) formidle mening gjennom dansen, og 2) skape dans. Analysen bygger på fire samtaleutdrag, to til hver av casene (case A og B). Utdragene viser hvordan studentene forhandler om ressursene de tar i bruk og hvordan ressursene nyttiggjøres. Studentene befinner seg i et klasserom og gjør opptak av dansen de utformer til den multimodale danseteksten. Rommet er tømt for inventar slik at studentene skulle ha plass til å bevege seg.

▶ CASE A: Å UTTRYKKE ABSTRAKTE KONSEPTER GJENNOM DANS

I det følgende presenterer vi to samtaleutdrag fra prosessen til gruppe A. Gruppen inkluderte studentene Rose, Uma, Daniel og Oliver.

Samtaleutdrag 1: Å vurdere et sammensatt uttrykk i rom

Samtaleutdrag 1 (fig. 4) viser hvordan studentene utforsker og uttrykker *abstrakte konsepter* som utenforskap. Utdraget er hentet fra arbeidet med å utforme selve dansesekvensen til filmen, litt ut i prosessen. Studentene organiserer danseteksten som en natursti med ulike poster. I filmen opptrer de som elever, og de ønsker å illustrere hvordan noen elever er inkludert, mens andre er utelatt. For å skape en realistisk iscenesettelse benytter studentene rekvisitter som en grønn duk for å representere mosebunnen i skogen og en kortere blå duk for å illustrere en bekk som krysser over den grønne. Studentene utforsker ulike måter å formidle *sambhold* og *utenforskap* på. Utvalgte samtaleutdrag innledes ved at den ene studenten lanserer en idé om å rulle en annen student inn i den grønne duken.

Figur 4

Utdrag fra samtale 1. Å vurdere et sammensatt uttrykk i rom.

Tur	Student	Verbal handling	Kroppslig handling
1	Daniel	For å illustrere ... [pause]. Jeg kom på en litt artig ide hvis vi skal illustrere utenforskapet. Hvis to av dere mobber Uma ved å rulle henne inn i den grønne duken, så kommer en og sier stopp, med bruk av gester.	Ser på de andre i gruppa. Daniel viser «stopp» med amen. Uma og Rose hermer.
2	Alle	Latter.	
3	Daniel	Hvis du [Uma] legger deg ned. Har du ikke gjort det på barneskolen, blitt rullet inn som en pølse? [latter]	Uma legger seg ned. Daniel begynner å rulle en grønn duk rundt henne.
4	Uma	Nå ruller du jo meg inn i bakken!?	Ser på den grønne duken (som «er» mose / bakken). Rose peker og stemmer i.
5	Rose	Da er det jo bedre å kaste henne i vannet eller noe.	Daniel begynner å rulle Uma ut igjen. Rose peker rett på den blå duken (som «er» bekken/ vannet).
6	Daniel	Ja, hehe.	Ruller Uma helt ut.
7	Daniel	Så kommer en som er veldig tydelig, og sier «Stopp».	Daniel tar seg til hodet, bøyer seg ned mot Uma. Strekker ut hånda mot Uma med flat håndbak.
8	Uma	Ikke mobb kameraten min.	Uma ligger på gulvet på den grønne duken og starter å syng.
9	Daniel	Men, skjønner dere litt hva jeg tenker? For å illustrere den konflikten?	
10	Rose	Men, kan man ikke da... Det er jo særdeles uvanlig.	Ordner den blå duken som ligger oppå det grønne.
11	Daniel	...å rulle folk inn i mose? Hehe, men det er jo for å tenke litt utenfor boksen.	
12	Rose	Men, kan man ikke heller kaste ho i vannet da?	
13	Daniel	Men, det er litt gøy med den rulleeffekten da?	
14	Rose	Ja, ok.	
15	Daniel	Men, vi kan dytte ho ned sånn, og sure ho inn i det her. [småprat som vi ikke hører]. Så kan vi...	Daniel står over «bekken» og later som han skal dytte Uma ned. Tar den blå duken og skal rulle henne inn i den (men den er for liten).
16	Oliver	Hvis du havner i bekken og drukner, så er det veldig vanskelig.	Uma ligger fortsatt på gulvet i en slags fosterstilling
17	Daniel	Det er veldig vanskelig. Vi har for mye.	Ser mot veileder.
18	Faglærer	Tenk enkelt.	
19	Uma	Hva om vi begynner med å gå i skogen. Hvordan går man i skogen?	Rose begynner å gå over den grønne duken, som om ho går på tur i skogen.

Ved å rulle Uma inn i duken (figur 5), begrenser Daniel henne og fratar henne handlingsrom, i tillegg til at danseelementet utgjøres av en bevegelse som *han* påfører *henne*. Hun blir utsatt for hans handling. De semiotiske ressursene som er satt i spill her, rekvisittene, bevegelsen, hennes gradvis mer begrensede handlings- og bevegelsesrom og bevegelsen som påføres henne, har alle flere meningspotensialer som kunne utnyttes for å uttrykke det abstrakte konseptet *utenforskap* (en dypere analyse av bevegelsen følger under).

Figur 5

Daniel ruller Uma inn et grønt teppe som skal illustrere utenforskap.

Foto: Kristine Høeg Karlsen.



Uma tar utgangspunkt i Daniel sitt uttrykk av ordet “stopp” (tur 7, figur 4) og fortsetter å synge en strofe av den kjente norske barnesangen, “sikke mobb kameraten min” (tur 8). Mens Rose ordner den blå duken, uttrykker hun at det er noe problematisk ved bruken av den grønne duken til å uttrykke det som blir foreslått: “sMen, kan man ikke da... Det er jo særdeles uvanlig”. Daniel foreslår en fullførelse av ytringen hennes “så rulle folk inn i mose?” (tur 10-11). På denne måten forhandler deltakerne om rekvisittenes meningspotensiale og om de kan brukes til å uttrykke det mer abstrakte konseptet utenforskap, eller om dukenes meningspotensiale avgrenses av egenskapene til fenomenene de skal representere i narrativen – vann og mose. Daniel foreslår at dette ville være å “tenke litt utenfor boksen” (tur 11). Rose gjentar forslaget hun tidligere lanserte (tur 5) om å kaste Uma i vannet. Daniel gir ikke helt opp idéen om å rulle Uma inn i duken og fremholder at det er “litt gøy med den rulleeffekten da” (tur 13). Han foreslår deretter at de kan rulle henne inn i den *blå* duken i stedet for. De søker

innspill fra en av faglærerne når de ikke kommer videre med utviklingen av materialet. Eksempelet viser hvordan studentene jobber frem dansematerialet for å formidle en historie om inkludering og anti-mobbing. Plottet er veldig enkelt; en elev blir mobbet av to medelever (del 1), hvorpå en tredje elev prøver å gripe inn i situasjonen for å stoppe (del 2). Med dette ønsker studentene å sette fokus på tiltak mot mobbing, samt ansvarliggjøre den enkelte elev (som er målgruppa for filmen).

Mobbe-delen (del 1) av narrativen uttrykkes gjennom bevegelsen en rull. Selve rullingen (tur 3-5, samt tur 15) skjer ved at Daniel legger et lett press på kroppen til Uma som ligger på den grønne duken, på gulvet. Uma ruller dermed rundt sin egen akse i fri flyt, relativt raskt i en rett linje fremover i rommet. Her brukes "fremover" om retningen i rommet mot opptaksenheten (dvs. iPaden). I denne bevegelsessekvensen skaper de to studentene en bevegelsesdynamikk som kan observeres som lite motstand, hurtig og i rett bevegelsesbane i rommet (jf. Laban & Ullmann, 1971). Daniel er ansvarlig for å påføre Uma bevegelsen, og det er rom-faktoren som er mest dominerende i denne bevegelsen, da Uma ruller fremover. Når vi analyserer bevegelsen fra et personlig og klassifiserende aspekt (jf. Laban & Ullmann, 1971, s. 84), ser vi at den grønne duken som strammer seg rundt Uma sin kropp, delvis eller helt begrenser hennes personlige rom. Dette fører til en kontraksjon i bevegelsen, og Uma har ingen muligheter til å bevege seg, noe som kan føre til en følelse av innskrenkning eller tranghet, som ifølge Laban og Ullmann (1971) beskrives som "a feel of narrowness" (s. 81). I tur 5 ruller Uma delvis ut av duken med et lett trykk fra Daniel, og dette representerer en utvidelse av hennes personlige rom og en økt bevegelsesfrihet. Imidlertid er det i tur 15 nye tilløp til innrulling hvorpå Uma blir liggende i fosterstilling, og hennes personlig rom er igjen begrenset.

Videre lages *stopp-delen* (del 2) hvor en medelev skal gripe inn i mobbesituasjonen i narrativen ved bruke en gest. Bevegelsen utføres ved at Daniel bøyer seg ned mot Uma som ligger på gulvet i lavt nivå (tur 7). Samtidig tar Daniel høyre arm i en rask og kontrollert bue mot Uma og flekser håndbaken, hvorpå Uma begynner å synge "ikke mobb kameraten min". En nivåendring i rommet skjer i bevegelsen til Daniel, fra høyt til middelnivå (jf. Laban & Ullmann, 1971), som gjør at den fysiske avstanden mellom Daniel og Uma blir mindre. Selv om nivåendringen er viktig, er det likevel flyt- og tidsfaktoren som dominerer dette bevegelsesuttrykket. Bevegelsen skjer plutselig og raskt (jf. Laban & Ullmann, 1971, s. 81), noe som fremstår som et øyeblikkelig stopp eller en pause i bevegelsen (jf. s. 83). Denne bundenheten tolker vi som en bevegelse med stor grad av kontroll (jf. s. 84).

Studentene tar i bruk flere forskjellige komponenter som semiotiske ressurser for å uttrykke et narrativ uten verbalspråklige elementer. De bruker bevegelser, artefakter og farger og forholder seg til disse ressursenes egenskaper når de utforsker ressursenes meningspotensialer. Gjennom interaksjonen forhandler de om hvordan de skal bruke disse som semiotiske ressurser til å formidle mening og forholder seg på denne måten til det Giurchescu (2001) omtaler som det konseptuelle nivået i dans, som trekker på kunnskapene studentene har om dans. I vurderingen av den foreslåtte handlingen for å uttrykke utenforskap, viser studentene til de reelle fysiske egenskapene til fenomenet som dukene skal representere, og orienterer på denne måten til en grad av realisme i foreslåtte handlinger.

▶ *Samtaleutdrag 2: Orientering mot takt og telling som sentralt i dans*

I samtaleutdrag 2 (fig. 6) orienterer studentene seg mot takt og telling som sentrale elementer i dans. Utdraget foregår et stykke ut i arbeidsøkten. Studentene jobber kroppslig med å utforme dansemateriell, samtidig som de har begynt å gjøre opptak av hendelsene. I utdraget samtaler studentene om at de må få med dansesekvensen som de utformet i del 2 av undervisningsdesignet, og de bruker bevegelse med telling og felles takt til å utforme dansen. I utdraget utforsker Daniel og Oliver en bevegelsessekvens til danseteksten.

Figur 6

Utdrag fra samtale 2. Orientering mot takt og telling som sentralt i dans.

Tur	Student	Verbal ytring	Kroppslig handling
1	Daniel	Men, vi må huske å ha litt dans inn i det her. Så, jeg tenker vi må ta den vendinga di [Oliver].	Daniel ser på Oliver.
2	Oliver	Ja, den tar vi.	
3	Daniel	Så, hvis vi sånn her, liksom. Det her er jo dans.	Daniel viser bevegelser med kroppen.
4	Oliver	Ja, hvis vi gjør sånn.	Oliver gjør den samme bevegelse som Daniel.
5	Daniel	Ja, det er god dans. Det er dans så det holder.	Gjør bevegelsen igjen. Smiler bredt, henvender seg til Rose og Uma.
6	Oliver	Vi må overdrive bevegelsen.	Oliver viser med hele kroppen hva han mener.
7	Daniel	Det går ikke an å gå på den her ... vi kan jo droppe den?	Peker på den grønne duken. Rose går mot den grønne duken. Daniel, Oliver og Rose sparker bort duken.
8	Daniel	Ok, Oliver, da bare kjører vi sånn, 1, 2, 3 og 1, 2, 3, 4, 5.	Gjør bevegelsen sammen.
9	Rose	Litt den veien [de er utenfor kamera i ipad] også må dere ikke så langt fram.	Rose peker mot høyre.
10	Daniel	Ok, da tar vi bare, 1-2-3, kanskje, og hva gjør vi etter det, da kan vi gjøre sånn. Etter at vi har gjort 1-2-3-4, så kan vi gjøre 1-2-3, nei.	Viser bevegelsen, og snur seg. Gjør det to ganger.

Daniel sier innledningsvis at de “må huske å ha litt dans inn i det her” og uttrykker på denne måten en refleksjon rundt hva han oppfatter som dans (tur 1). Han demonstrerer en bevegelse som han foreslår er egnet og kvalifiserer som dans (jf. figur 7). Bevegelsen innebærer at de overfører vekt fra ett bein til det andre, noe som gjør at kroppen (med armer) beveger seg fra side til side, samtidig som de forflytter seg i en bølget linje fremover i rommet (jf. figur 7). De utnytter rommet, og bevegelsessekvensen tar opp relativt stor plass. Bevegelsen består av en vektforskyvning av kroppens tyngdepunkt langs en fleksibel bevegelsesbane i rommet, noe som gir en følelse av romlig ekspansjon og bevegelsesfrihet (jf. Laban & Ullmann, 1971, s. 84). Oliver gjentar bevegelsen i tur 4, og Daniel utfører den igjen i tur 5 mens han uttrykker at “det er dans så det holder”. Oliver utfører bevegelsen enda en gang og foreslår at de “må overdrive bevegelsen” (tur

- 6). Daniel og Oliver utforsker bevegelsen gjennom fysisk utførelse og vurderer samtidig den aktuelle bevegelsen som dans.

Daniel og Oliver blir enige om at de skal benytte denne bevegelsen og utfører bevegelsen sammen, slik den skal utføres. Ved neste gjennomgang begynner de å telle. Daniel sier: "Ok, Oliver, da bare kjører vi sånn 1-2-3 og 1-2-3-4-5" mens de utfører bevegelsen sammen (tur 8). De har nå kommet til en fase av utforskningen da det begynner å bli aktuelt å gjøre opptak. Rose står bak kameraet (iPaden) og instruerer Daniel og Oliver for at de skal gjennomføre bevegelsen innenfor det området som kameraet fanger inn (tur 9). De fortsetter å justere dansen.

Det at de forhandler verbalt om hvor vidt bevegelsene de utfører er dans, tyder på at de har en viss grad av usikkerhet knyttet til hva dans egentlig er og om det de har gjort før denne bevegelsen faktisk er å regne som dans. Ved å koble bevegelsen opp til takt gjennom telling, viser studentene en forståelse av dans som noe som er tett knyttet sammen med takt. Bevegelsene må ifølge studentene, skje i takt med musikken, og de må bevege seg i takt med hverandre. Tellingen hjelper studentene med å holde takten og å gjøre bevegelsene samtidig og synkront. I mange dansestiler er takt viktig. Gjennom å nyttiggjøre seg av takt og telling, forhandler studentene om hvordan de skal bruke de semiotiske ressursene til å skape dans. Også her forholder studentene seg til det Giurchescu (2001) omtaler som det konseptuelle nivået i dans. I dette samtaleutdraget søker de ikke å uttrykke et bestemt meningsinnhold gjennom dansen, men å utføre bevegelser som gjør at bevegelsene deres kan forstås som dans. På denne måten viser de hvordan de opplever at visse komponenter, som takt, rytme og synkronitet, kan konnotere dans og dermed bidra til å forvandle utførelsen av bevegelser til dans. Studentene arbeider på det konseptuelle nivået ved å utforme elementer som konnoterer dans og som kan formidle et abstrakt meningsinnhold.

Figur 7

Daniel demonstrerer en bevegelse som han foreslår er egnet og kvalifiserer som dans.

Foto. Kristine Høeg Karlsen.



▶ CASE B: Å UTTRYKKE SOSIAL INTERAKSJON GJENNOM DANS

I det følgende presenteres to utdrag fra samtaler mellom fire mannlige studentene: Noah, Tristan, Felix og William fra gruppe B, som jobber med å skape dans og formidle mening gjennom dans. Samtaleutdrag 3 er fra planleggingsfasen hvor studentene diskuterer hvilke danseelementer de ønsker å bruke, samt innhold og tema i den multimodale teksten de skal lage. I samtaleutdrag 4 er studentene i gang med å filme dansen.

Samtaleutdrag 3: Å uttrykke abstrakte begrep

Samtaleutdrag 3 (jf. fig. 8) viser hvordan studentene jobber med å uttrykke et abstrakt begrep gjennom bevegelse. Samtalen forekommer i oppstarten av prosessen, rett etter at studentene har valgt tematikk for dansen. De har på samme måte som gruppe A, valgt å fokusere på inkludering og samarbeid i et aktivt miljø, for å “få med kroppspøvsingsperspektivet” som de sier. Studentene har laget et narrativ hvor de gjør ulike bevegelser (bl.a. en klappelek) der en elev (spilt av dem) skal ta rollen som han som ikke henger med. De utforsker hvilke bevegelser de kan inkludere for å få frem dette. Sekvensen er fra begynnelsen av arbeidet, og studentene sitter rundt et bord og utveksler idéer. Utdraget innledes ved at Tristan spør medstudentene om hvilke elementer de skal ha med.

Figur 8

Utdrag fra samtale 3. Å uttrykke abstrakte begrep.

Tur	Student	Verbal ytring	Kroppslig ytring
1	Tristan	Skal vi skrive noen elementer vi skal få med?	Mennene sitter i grupper rundt et bord.
2	Alle	Ja!	Alle istemmer.
3	Noah	Høyt og lavt?	
4	Tristan	Høyt og lavt får vi med.	
5	Alle	Ja.	Alle istemmer.
6	Tristan	Jeg tenkte også litt sånn konkrete ting jeg. Prøve å ta med bølgen, og...	
7	William	Ja, vise at det er en gruppe og en som er alene. Litt sånn liksom, eller hva?	William ser på Tristan.
8		[stillehet]	
9	William	Er det ikke det vi skal holde på med. Inkludering?	
10	Tristan	Jo.	
11	Noah	Du-du-du-du...	Synger fra melodien de har valgt. Alle ler.
12	Felix	Skal vi ta bølgen, også er det en som ikke får til noe?	Viser bølgen med armene.
13	Noah	Ja, det blir sånt bameserieprogram.	
14	Tristan	Ja, men det er et barnslig budskap?	
15	Noah	Ja, det er det. Skal jeg skrive bølgen?	
16	Tristan	Ja, gjør det. Hva flere ting kan vi ha med?	Noah skriver.
17	Noah	Pardans, sånn to og to, ikke sånn sakte, men...	
18	Tristan	Ja, også er det en som ikke blir med, sant?	
19	Noah	Jaa.	
20	Tristan	Ja, så må vi løse det på en måte, sant?	
21	Noah	Ja, at to og to danser sammen på en måte, gjør high-fiver og sånt.	
22	Tristan	Ja, også er det én som alltid ikke gjør det, også må man fikse det.	
23	Noah	Ja.	

Studentene er enige med Tristan om at de trenger å få ned på papiret noen elementer som de skal lage filmen på bakgrunn av (tur 2, figur 8). Forslagene som kommer opp er “høyt og lavt” (tur 3), “bølgen” (tur 6) og “en gruppe og en som er alene” (tur 7). Studentene er litt usikre på hva Tristan legger i begrepet “elementer”. Når Noah foreslår “høyt og lavt”, sier Tristan “jeg tenkte også litt sånn konkrete ting” (tur 6). Det er da William foreslår at de kan vise at det er en gruppe og en som er alene (tur 7). William får ikke noe respons fra de andre på dette, og det blir helt stille. Han følger opp forslaget med “Er det ikke det vi skal holde på med? Inkludering” (tur 9). I tur 12 fortsetter Felix på idémlydringen. Han gjentar forslaget til Tristan om å ta bølgen og foreslår at det er “en som ikke får til noe”.

Studentene forhandler her om hvilke ressurser de skal bruke for å uttrykke et abstrakt konsept, *inkludering*. De utforsker hvilke ressurser de kan ta i bruk, og foreslår flere bevegelser og formasjoner. Bevegelsen i denne sekvensen tar utgangspunkt i konseptet “bølgen”, som utføres av Felix. Bevegelsen starter ved at Felix løfter armene til siden ut fra kroppen. Ved hjelp av en impuls som starter i albuen, utfører Felix en sirkulær og fri bevegelse med armene, hvor albuen beveges jevnt opp og ned. Denne bevegelsen skaper en flytende og kontinuerlig bevegelseskvalitet. I denne bevegelsessekvensen er det “slippet” (releasing) som likevel blir mest tydelig (jf. Laban & Ullmann, 1971, s. 84). “Slippet” skaper en overgang mellom de ulike bevegelsene og innebærer et øyeblikkelig stopp. Denne kombinasjonen av bundethet og fri flyt gjør bevegelsen uttrykksfull. Ved at tre av elevene i filmen mestrer å utføre bevegelsen og den fjerde ikke gjør det, foreslår studentene å uttrykke utenforskap slik at de kan uttrykke inkludering. De jobber i tråd med Giurchescu (2001) med å uttrykke abstrakte fenomener som relasjoner, i tillegg til å utforske hva som egentlig er dans.

I fortsettelsen uttrykker Noah at det blir “sånt barneserieprogram” (tur 13), og Tristan forsterker og begrunner dette med at det er et barnslig budskap, eller et budskap som barn skal forstå (tur 14). De vurderer bevegelsene som barnslige, og uttrykksformen som en måte å uttrykke noe til barn. På denne måten nedvurderes egen uttrykksform, selv om de her utforsker forholdet mellom uttrykksform og mening. Likevel beholder de idéen om at de skal ta ulike roller i fortellingen, hvor tre av dem går sammen og danner en gruppe, mens den fjerde er alene.

Samtaleutdrag 4: Orientering mot pardans som dans

I utdrag 4 (fig. 9) tematiserer studentene spenningsforholdet mellom dansen de holder på å utvikle, og det de oppfatter som ekte dans. Utdraget foregår mot slutten av økten og kommer fra en fase av arbeidet hvor de jobber kroppslig med å lage dansemateriell. Etter at de har danset en stund, blir Tristan sittende igjen på gulvet og reflektere over dansen de lager. Sekvensen innledes ved at Noah spør hvordan det går.

Figur 9

Utdrag fra samtale 4. Orientering mot pardans som dans.

Tur	Student	Verbal ytring	Kroppslig ytring
1	Noah	Du a, går det bra?	Noah sparker forsiktig med tåa borti Tristan som sitter på gulvet.
2	Tristan	Vi må jobbe produktivt nå, ass.	
3	Noah	Ja, vi må være produktive den siste halvtimen.	
4	Tristan & Felix	Ja.	
5	Alle		Noah, Tristan og Felix gjør sekvensen på nytt. William filmer.
6	Noah	Også må alle egentlig ta en rekke, og ta en liten dans. Hey!	Beveger hoftene.
7	William	Må ha med trinn.	
8	Noah	1, 2, cha-cha-cha.	Noah gjør noen trinn med bena. Høyre fot krysser venstre. Vriker på rompa mens knærne bøyes (cha-cha-cha).
9	Tristan	Men, det er jo dans det her og så, bare at vi ikke ser på det sånn.	Noah og Tristan snakker med hverandre.
10	Noah	Men, i hodet mitt.	Noah og Tristan går mot noen bord.
11	Tristan	Ikke mitt heller.	
12	Noah	Så er det ikke sånn... så er det ikke dans. Når hun pedagogen fra SANS begynte med dem [tablåene], så blir jeg helt sånn – hæ – det er jo ikke dans?!	Felix går mot William, som ser på opptaket. Noah og Tristan prater.
13	Tristan	Ja.	
14	Noah	Det er jo bare pardans. Dette er et helt annet tema enn vi har danset på ungdomsskolen og vgs., og hurra meg rundt. Da var det i takt, da var det...	Tristan gjør noen dansetrinn.
15	Tristan	Ja.	
16	Noah	Ikke temposkifte, men...	
17	William	Men da har vi fått inn [på ipad], da kjører vi på.	

I utdraget kommer det frem at Tristan blir sittende igjen på gulvet etter at de har gjennomført dansen. Han sier “vi må være produktive den siste halvtimen” (tur 3, figur 9). Noah og William foreslår deretter ulike bevegelser de ønsker å inkludere i opptaket, “en rekke” (tur 6), “trinn” (tur 7) og “1-2 cha-cha-cha” (tur 8). Dette leder til en diskusjon om hva som egentlig er dans. Tristan foreslår dermed at “det her er jo dans det her også, bare at vi ikke ser på det sånn” (tur 9). Han får bekreftet dette fra Noah, som sier at han ikke ser på det de gjør som dans, “det er jo ikke dans” (tur 12, 14,16). Han begrunner det med at det ikke er denne typen dans de har lært i tidligere skolegang, for da har dans vært ensbetydende med “pardans”. Noah utfører deretter

en dansebevegelse (tur 14) fra del 2 av undervisningsdesignet, der han beveger seg fremover i retning av kamera ved å flytte vekten fra en fot til den andre som en slags "chassés" eller skøytebak. Bevegelsen skjer over kort tid (1 sek.) og utføres med hendene hengene ned langs siden, noe som kan observeres som lite motstand i forhold til kraftfaktoren (jf. Laban & Ullmann, 1971, s. 81). Samtidig kan vi klassifisere bevegelsen som kortvarig i forhold til tidsfaktoren, da den utføres på et øyeblikk.

Figur 10

Hoftebevegelser som input til dansen.

Foto: Kristine Høeg Karlsen.



I dette utdraget kommer det helt eksplisitt frem at det er samværsdansen eller sosiale danser (Jenssen, 1987, gjengitt i Eliassen, 2007, s. 15), og da særskilt pardans, som disse studentene oppfatter som dans. Selv om de forstår at formålet med undervisningsdesignet de deltar i er å utvide deres syn på dans, tolker vi det dithen at de strever med å forstå hva og hvordan de skal danse når det ikke er pardans involvert. Som en av studentene sier tidligere i prosessen, "men, hva skal vi danse med da". Gjennom gruppearbeidene forhandler studentene om hva som utgjør dans (for eksempel takt og synkronitet) og hva som ikke utgjør dans. I utdrag 4 reflekterer studentene over undervisningsdesignet og bruken av tablåer, og hvordan dette skiller seg fra den typen dans som de er kjent med fra tidligere. De forhandler om dans som uttrykksform på flere nivåer samtidig. Dette inkluderer både diskusjoner om hvilke komponenter som er nødvendige for at noe skal betraktes som dans og hvilke ressurser som kan benyttes for å uttrykke et bestemt meningsinnhold, som innenforskap.

Diskusjon

I det følgende vil vi drøfte hvilke semiotiske ressurser kroppøvlingslærerstudentene forhandler om i skapelsesprosessen av den multimodale danseteksten, og hvordan ressursene brukes for å uttrykke narrative elementer i dansen.

Dans som semiotiske ressurser

I undervisningen med SANS og KRØ-lærerne fikk studentene opplæring i skapende dans og de utviklet teknikker og verktøy til å utforske eget bevegelsesmateriale, inkludert opplæring i Labans system. Gjennom interaksjonsanalysen av studentenes arbeid, finner vi at noen av studentene mener enkelte semiotiske ressurser har et sterkere potensiale til å uttrykke dans enn andre ressurser, slik som takt, telling og synkronitet (samtaleutdrag 2 og 4). Underveis i prosessen uttrykker studentene at dans er noe i retning av “pardans” og “cha-cha-cha” (samtaleutdrag 4). Selv om studentene avfeier dansen de skaper som for eksempel barnslig (samtaleutdrag 3), så utvikler de et relativt komplekst bevegelsesmateriale. Denne kompleksiteten ser de ikke ut til å anerkjenne selv. Dette gjelder blant annet i case A (utdrag 1) når studentene anvender den grønne duken i arbeidet med bevegelsesmaterialet, “rullet inn som en pølse”. I denne sekvensen arbeider studentene med et sammensatt uttrykk ved bruk av de semiotiske ressursene rom og rekvisitter (duk). I tillegg til egen bevegelse påfører de studenten (Uma) som ligger, en rulle-bevegelse inn i duken. De setter ikke ord på hvordan denne handlingen tar fra medstudenten rom og bevegelsesmuligheter og gjør dermed heller ikke eksplisitt koblingen mellom formspråket (uttrykket) og konseptet det skal uttrykke (mobbing). Det å begrense noen sitt rom og tilsynelatende kneble dem, er et spennende uttrykk, som kan gi assosiasjoner til handlingslammelse og frihetsberøvelse. Med tid og veiledning kunne denne idéen blitt videreutviklet og abstrahert til et interessant formspråk som satte i spill andre semiotiske ressurser. Her ser vi altså hvordan studentenes kunnskap om dans kommer til kort. Da de ikke er kjent med måter å jobbe videre med et slikt uttrykk, forlater de idéen. På et abstrakt nivå utformer de et uttrykk som bevegelsesmessig uttrykker en form for utenforskap, men de gjør en estetisk vurdering om at det ikke er dans, ut fra deres forståelse om hva dans er. Det er dermed interessant å spørre seg på hvilket grunnlag studentene forholder seg til estetiske normer og forventninger til fremføring i denne sammenheng (jf. Giurchescu, 2001).

Meningsdannende arbeid ved bruk av semiotiske ressurser

Interaksjonsanalysen viser hvordan studentene forhandler om semiotiske ressursers meningspotensial. I tillegg til bevegelsesegenskaper som studentene mener utgjør dans (som takt, synkronitet og konstellasjoner), utforskes ressurser som kan brukes for å uttrykke narrative elementer. Gjennom analysen blir det tydelig at studentene bruker semiotiske ressurser til meningsdannende arbeid på to ulike måter. I det første eksempelet, hvor studentene forhandler om hvordan de skal bruke de semiotiske ressursene til å formidle utenforskap gjennom en rulle-pølse-sekvens, forholder de seg til et konseptuelt nivå i dans (Giurchescu, 2001) og trekker på tidligere kunnskap om dans (samtaleutdrag 1). I det andre eksempelet er konseptet “inkludering” utgangspunktet for forhandlingene om hvilke ressurser de skal nyttiggjøre seg. De

jobber med en bølge-bevegelse (samtaleutdrag 3) som noen av karakterene i narrativen skal mestre og andre ikke. Dette brukes til å symbolisere utenforskap som ledd i å uttrykke inkludering. På denne måten utforsker studentene mulige bevegelser som kan uttrykke abstrakte fenomener.

Studentene bruker ulike ressurser til å uttrykke abstrakte idéer. I dette arbeidet kan det oppstå diskusjon rundt en ressurs' meningspotensial. Dette blir synlig i rulle-pølse-sekvensen i case A når Daniel ruller Uma i duken. Studentene diskuterer hva duken kan bety i sammenhengen. Duken er *grønn* som mose, hvilket betyr for Uma og Rose at Uma blir rullet "inn i bakken". For Uma og Rose er dermed dukens farge av større betydning for ressursens meningspotensiale i sammenhengen enn det at handlingen som helhet kunne brukes til å uttrykke det abstrakte begrepet *utenforskap*. Tilsvarende, opplever studentene i case B det å ta i bruk bevegelser til å uttrykke abstrakte fenomener. Bølgebevegelsen som de jobbet med, er ikke en tilfeldig gest, men en gjenkjennbar gest med et konvensjonelt bruksområde og betydning. Det finnes mange måter å uttrykke utenforskap på, for eksempel å jobbe med bevegelsesegenskaper og dermed uttrykke nyanser av følelser eller emosjoner, uten en tydelig kobling mellom form og innhold. Selv om studentene arbeider med en kompleks konseptualiseringsprosess der de skal uttrykke noe abstrakt gjennom nonverbale ressurser, videreutvikles ikke uttrykksformen. Studentene viser en form for usikkerhet knyttet til dansens konseptuelle nivå og de semiotiske ressursenes meningspotensiale.

Elementer som kan brukes i dans, kan ha forskjellige meningspotensialer. Faktorer som kraft, tid, rom, og flyt, kan åpne opp for et mangfold av tolkninger. Bevegelser har mange elementer å spille på, som gjør at en og samme bevegelse kan få svært ulik dynamikk avhengig av om det brukes liten kraft eller stor, fri eller bunden flyt. Å omsette et narrativt budskap eller et meningsinnhold til bevegelser og dans er dermed vanskelig, både fordi mulighetene er mange og formspråket til en viss grad er ukjent. Selv om man alltid kan beskrive de konkrete bevegelsene i en dans er det vanskelig å sette ord på det eksakte innholdet og meningene bak det bestemte bevegelsesuttrykket ifølge Laban og Ullmann (1971, s. 4). Studentene utforsker ulike bevegelseskvaliteter gjennom å prøve ut flere og ulike semiotiske ressurser som er tilgjengelig for dem. Når studentene gjør dette, er de ikke opptatt av takt og telling, men lager skapende dans. Når de opplever å ikke lykkes, griper de til idéen de har om dans; at dans er takt, telling og synkrone konstellasjoner. Det kan være at konnotasjonene til profesjonell dansekunst og skapende dans er vage for studentene, og at de har få referanser til bevegelsenes potensiale og likeledes til å plukke ut intertekstuelle referanser.

Interaksjonsanalysen viser hvordan studentene jobber med relativt komplekse idéer og avansert bruk av semiotiske ressurser for å skape den multimodale danseteksten. Det didaktiske designet som danner utgangspunkt for vår studie, viser at det er muligheter i kroppsøvingsfaget i lærerutdanningene til å utvikle et opplegg i skapende dans slik at studentene får utforske eget formspråk. Gjennom analysene blir det også tydelig at det krever tid når studentene skal finne fram til hvilke semiotiske ressurser de har til rådighet. Fra et kroppsøvingsperspektiv er utfordringen å få studentene til å utvikle dette bevegelsesrepertoaret videre og se *verdien* av bevegelsene de skaper. Gjennom analysen har vi fått innblikk i hvordan studentenes arbeid foregår, hvilket kan bidra til den videre utviklingen av det didaktiske designet.

Denne studien er, som tidligere nevnt, en del av et større tverrfaglig og tverrsektorielt aksjonsforskningsprosjekt. De ulike aktørenes unike perspektiver har vært avgjørende for utviklingen av forskningsprosjektet og det sanselige didaktiske designet. Det tverrsektorielle aspektet inkluderer SANS sin rolle i utviklingen og gjennomføringen av selve designet. Ved å bruke gester og tablåer, starter utforskningen av bevegelsene i det kjente og går over til å eksperimentere med nye ukjente bevegelser. SANS har også vist hvordan en god progresjon i rollen som både fremfører og publikum, kan gjøre skapende dans mer overkommelig for studentene. Videre, ved å integrere teknologiske verktøy for KRØL-studentene, var det lettere å få dem med på å utforske eget bevegelsesmateriale.

Tilsvarende er selve studien tverrfaglig, ettersom forskere fra ulike deler av lærerutdanningen deltar i flere deler av prosessen. Det tverrfaglige samarbeidet har kommet til uttrykk gjennom analytiske metoder og analytiske perspektiver som har oppstått i nettopp dette unike samspillet. Gjennom kombinasjonen av de ulike forskernes faglige perspektiver har vi belyst sider ved studentenes praksis som ellers ikke kunnet blitt fokus i analysen. Samarbeidet har på denne måten gitt både praktisk og analytisk merverdi, ved at vi som forskere og lærerutdannere har utviklet våre analytiske blikk og ervervet innsikter som igjen vil være av betydning for vår fremtidige forskning og undervisningspraksis.

Konklusjon

I denne studien har vi med utgangspunkt i interaksjonsanalyse og bevegelsesteori undersøkt hvordan KRØL-studenter tar i bruk semiotiske ressurser for å uttrykke et meningsinnhold i en multimodal danstekst. Gjennom et verbalspråklig uttrykk framforhandles konkrete meningspotensial i for eksempel en rekvisitt (grønn duk er mose) eller i en bevegelse (det er dans så det holder). Analysen har belyst studentenes konseptualiseringsarbeid og hvordan de fremmer og forkaster konsepter. Analysen setter søkelys på deler av samhandlingen hvor studentene forhandlet form og innhold (dvs. hvordan gjør / uttrykker vi dette).

Gjennom fire samtaleutdrag har vi sett hvordan studentene orienterer seg mot sine egne bevegelser i og gjennom interaksjon, og hvordan de forsøker å bruke semiotiske ressurser med forskjellige meningspotensialer til å uttrykke en historie med dans. Dans skiller seg fra andre måter å fortelle historier på i bevegelsenes meningspotensialer, men basert på analysen virker det ikke som studentene oppfatter enhver type bevegelse som dans. Skapende dans blir for studentene en slags ordløs dramatisering, som inneholder et bevegelsesmateriale. I et didaktisk perspektiv er det interessant å spørre seg i hvilken grad studentene har kjennskap til intertekstuelle forhold – og videre, hva slags forhold de har til skapende dans?

Det kan virke som studentene trenger å utvikle et mer bevisst forhold til meningspotensialet i kroppslige bevegelser, i tillegg til dansens mange mulige former. Som fremtidige kroppsovingslærere, skal de legge til rette for at elever utforsker sitt kroppslige potensial gjennom dans. Studenter som selv får erfaring med å utforske sitt kroppslige potensial gjennom skapende dans, kan få større selvtilit til å legge til rette for dette i skolen (jf. MacLean, 2007). Analysen viser at studenten trenger å bli mer bevisst på hvordan semiotiske ressurser kan brukes for å skape, utføre og tolke

- ▶ et budskap gjennom dans (Rochelle, 2015). Mer erfaring og bevisstgjøring kan utvide studentenes forståelse av dans som kommunikasjonsform og dansen som noe mer enn takt, telling, synkronitet og trinn fra pardans.

Studien har tydeliggjort betydningen av å bevisstgjøre KRØL-studentene på hvordan de kan formidle et budskap gjennom en multimodal dansetekst ved hjelp av semiotiske ressurser. En slik bevissthet kan gi en dypere forståelse av hva skapende dans innebærer, og hvordan dansen skapes. Ved å ta i bruk digital teknologi, kan studentene oppdage potensialet som ligger i eget bevegelsesmateriale. Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet, hvor lærerutdannere innen ulike fagdisipliner og dansepedagoger fra SANS samarbeidet om utvikling og gjennomføring av et sanselig didaktisk design, ser vi styrken av å bringe sammen våre spesialiserte fagkompetanser og perspektiver på dans, multimodalitet, didaktikk, tekstsaking og digitale teknologier, for å drive positivt endringsarbeid i eget profesjonsfelleskap.

Kreditering

Denne studien er del av det longitudinelle aksjonsforskningsprosjektet *Dans og multimodal tekst i lærerutdanninga* ved Høyskolen i Østfold.

REFERENCES

- Andersen, T. H. & Boeriis, M. (2012). Det socialemiotiske subjekt. I T. H. Andersen & M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialemiotik. Pædagogiske, multimodale og sprogvitenskabelige perspektiver* (1. utg., s. 199-220). Syddansk Universitetsforlag.
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvfaget - mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 47-60. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Blanariu, N. P. (2013). *Towards a framework of a semiotics of dance*. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2183>
- Blanariu, N. P. (2023). Semiotics in performance and dance. I J. Pelkey, S. Petrilli & S. M. Ricciardone, S.M. (Red.), *Bloomsbury semiotics volume 3: Semiotics in art and social sciences* (s. 207-226). Bloomsbury.
- Eliassen, K. H. (2007). *Er dette en god dans? En kvalitativ studie av kriterier for vurdering i dans ved en profesjonell ballettskole i Oslo* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30885/KristinexHxegxEliassenxxMasterxDUO.pdf?sequence=2>
- Giurchescu, A. (2001). The power of dance and its social and political uses. *Yearbook for Traditional Music*, 33, 109-121. <https://doi.org/10.2307/1519635>
- Husebye, B. N. & Karlsen, K. H. (2016). "Oj, skal vi gjøre dette i dag?" Lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i en estetisk workshop med fokus på skapende dans. *Nordic Journal of Dance*, 7(1), 28-41. <https://doi.org/10.2478/njd-2016-0004>
- Høeg, E. & Hjertaker, E. (2019). Å lykkes med kreativt arbeid i samarbeidssituasjoner. Læring gjennom samarbeid: teorier, prinsipper og praksis. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 103-120). Universitetsforlaget.
- Jenssen, R. (1987). Dans som fag i skolen. *Kroppsøving*, 8, 2-7.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). Kunstpedagogiske møter i lærerutdanningen – en studie av lærerstudenters oppfatning av dansekunstprosjektet KROM på tvers i grunnskolelærerutdanningen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske- & tverrfaglige undervisningsmetoder i pedagogisk virksomhet* (s. 123-142). Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Kress, G. & Bezemer, J. (2015). A Social Semiotic Multimodal Approach to Learning. I E. Hargreaves & D. Scott (Red.), *The SAGE handbook of learning* (s. 155-168). Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Laban, R. & Ullmann, L. (1971). *The mastery of movement*. Plays inc.
- Laban, R. (1948). *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evans.
- Laban, R. (1947). *Effort*. Macdonald & Evans.
- MacLean, J. (2007). A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools. *European Physical Education Review*, 13(1), 99-116.

- Maiorani, A., Bateman, J. A., Liu, C., Markhabayeva, D., Lock, R. & Zecca, M. (2022). Towards semiotically driven empirical studies of ballet as a communicative form. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-18.
- Marquis, J. M. & Metzler, M. (2017). Curricular space allocated for dance content in physical education teacher education programs: A literature review. *Quest*, 69(3), 384-400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1256223>
- McCormack, A. C. (2001). Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 5-15.
- Modra, C., Domokos, M. & Petracovschi, S. (2021). The use of digital technologies in the physical education lesson: A systematic analysis of scientific literature. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 14(26), 33-46. <https://doi.org/10.2478/tperj-2021-0004>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Oppdragsrapport nr. 1 – 2018*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2014). (De nasjonale forskningsetiske komiteene) (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137-156. NESH.
- Personopplysningsloven. (2015). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2021-06-18-124)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Ponte, P., Beijard, D. & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: Action research and initial teacher education in three different countries. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 591–621. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304792>
- Rochelle, H. (2015). Rethinking dance theory through semiotics. *Kalby Studijos*, (26), 110-126.
- Rustad, H. & Langnes, T. F. (2019). Flashmob i lærerutdanninger—studenters erfaringer med å skape dans sammen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 46-61.
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvningsfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 61-74. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- Rustad, H. (2012). Dance in physical education: Experiences in dance as described by physical education student teachers. *Nordic Journal of Dance*, 3(1), 14-29.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology* 1996, (102), 161-216.
- Silverman, D. (2014). *Doing qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik & H. Riese (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s.15-35). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- van Leeuwen, T.J. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2019). Skapende dans i en skolekontekst— et forskningsfelt? *På Spissen forskning / Dance Articulated*, 5(2), 4-26.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (Red.) (2014). *Sanselig didaktisk design SPACE ME*. Akademia.

NOTES

¹ Heter nå sikt.no