

Kine Kvarme Tørring

«TETTERE PÅ»

En undersøkelse av ungdommers estetiske erfaringer
med dans gjennom Den kulturelle skolesekken



Master i barnekultur og kunstpedagogikk

MKMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, høst 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forsidebilde:

Lars Opstad, fra forestillingen *Make me dance* av Panta Rei Danseteater.

Link til bildet: http://www.pantareidanseteater.com/tilt_grow/nora-follows-the-dream

Sammendrag

Denne masteroppgaven i barnekultur og kunstpedagogikk er en kvalitativ undersøkelse hvor ungdoms estetiske erfaring med dans i DKS (Den kulturelle skolesekken) undersøkes. Målet har vært å løfte deres stemme, se hva som skjer i dette kunstmøtet og si noe om hvilke kvaliteter ungdommene verdsetter i denne sammenhengen. Hensikten med oppgaven er å synliggjøre viktigheten av å oppleve dans, og av å lytte til ungdommenes perspektiver og preferanser i DKS-sammenheng. Dette også for å kunne forstå og møte dem i deres forståelser, både i en kunstnerisk og en pedagogisk diskurs. Erfaringene er sett i sammenheng med Panta Rei Danseteater sitt virke og deres forestilling *Make me dance*.

Problemstillingen:

Hvordan erfarer ungdom i videregående skole forestillingen *Make me dance* gjennom Den kulturelle skolesekken?

Teoretisk forankring, metodologi og forskningsmetoder

Teoretiske perspektiver som ligger til grunn for fortolkning og drøfting er i hovedsak fra teorier om relasjonell kunst hentet fra Bourriaud og performativ estetikk hos Fischer-Lichte. John Dewey og hans definisjon av hva en estetisk erfaring er videre drøftet. I tillegg brukes teorier rundt danseteater- og samtidsdanssjangeren, og ungdomskultur.

Undersøkelsen har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, hvor jeg som forsker ønsker å fortolke ungdommenes opplevelser. I etterkant av forestillingen, som ungdommene (og jeg) overvar sammen, ble det foretatt to fokusgruppeintervjuer med til sammen sju ungdommer i 1. klasse på videregående skole, hvor alle var i alderen 16 år. Ungdommene går to forskjellige studieretninger, den ene gruppen studiespesialiserende og den andre musikk, dans og drama, med fordypning i dans. I tillegg ble det både gjort intervjuer med kunstnerisk leder og daglig leder av Panta Rei danseteater, som også koreograferte *Make me dance*, og med to forskjellige DKS-rådgivere i Trøndelag. Gjennom narrativ og systematisert analyse ble det trukket ut forskjellige kategorier, eller kjernepunkter, fra ungdommenes opplevelse. Disse fire punktene omhandler: 1) Dramaturgisk form, 2) Teknikk, koreografi og bevegelsespråk, 3) Tematikk og meningsskapning, 4) Estetisk erfaring. Videre fortolkes og drøftes disse opp mot valgt teori.

Forskning og forskningsfunn

Forskningsfunn viser blant annet at ungdommene fra undersøkelsen forbinder kvalitetene i forestillingen *Make me dance* med at den treffer dem som 16-åringer, hvor de kan «relatere seg til budskapene og forstå dem», som de selv uttrykker. De er veldig positive til den dramaturgiske formen, hvor de både blir inkludert og sett som publikum. I tillegg skaper uttrykksformen, hvor både dans, musikk og tekst, og hvor utøvernes personlige historier kommer frem, en nærhet og en fasinasjon som de verdsetter. Undersøkelsen konkluderer med at de alle får en estetisk erfaring, ut ifra både Dewey og Fischer-Lishtes definisjoner, men jeg stiller spørsmål ved om funnene hadde vært de samme om jeg som forsker (og lærer) ikke hadde gått inn og stilt spørsmål ved og rundt hendelsen.

Nøkkelord: Dans, ungdom, Den kulturelle skolesekken, relasjonell kunst, estetisk erfaring

Abstract

This master's thesis in children's culture and art education is a qualitative study where youth's experience with dance in The Cultural Rucksack (TCR) is evaluated. The aim has been to raise their voice, to review their interaction with the artistic encounter and say something about what they appreciate in this context. The purpose of the assignment is to highlight the importance of experiencing dance and to listen to the youth's perspectives and preferences in TCR context, in particular. And to better understand and engage with them in their perceptions, both in an artistic and an educational discourse. The experiences are seen in the context of Panta Rei Dance Theater's work and their performance *Make me dance*.

The problem formulation:

How do youth in high school experience the performance *Make me dance* through The Cultural Rucksack?

Theoretical perspectives, methodology and research methods

The theoretical perspectives are mainly based on theories of the relational art taken from Bourriaud and performative aesthetics from Fischer-Lichte. When considering the aesthetic experience, John Dewey's definition is discussed. In addition, theories from dance theatre, contemporary dance, and youth culture, are applied.

The study has a hermeneutic-phenomenological approach, where I, as the researcher, want to interpret youth's experiences. After the performance, which the youth (and I), watched together, two focus group interviews with a total of seven people from the 1st grade in high school, 16 years of age, were done. The students study in two different programs, one group specializing in general studies and the other one in the program: music, dance and drama, specialization in dance. In addition interviews with the artistic director and the general manager of Panta Rei Dance Theatre, and with two different TCR advisers in Trøndelag, were done. Through narrative and systematic analysis of the interviews four categories are highlighted: 1) Dramaturgical form, 2) Technique, choreography and movement language, 3) Thematic and meaning-making, and 4) Aesthetic experience. These categories are further interpreted against chosen theoretical perspectives.

Research findings

The findings show that the youth from the survey find the performance *Make me dance* meaningful. They associate the qualities of the performance with relatable messages, which they can understand. They are positive about the dramaturgical form, where they feel included as an audience. The form of expression, where dance, music and the performers' personal stories emerge, creates a presence and a fascination that they appreciate. The conclusion is that they all get a sort of aesthetic experience, based on both Dewey and Fischer-Lishte's definitions, but it is uncertain whether the experience would have been the same if they had not been asked to reflect on it.

Keywords: Dance, youth, The Cultural Rucksack, relational art, aesthetic experience

Forord

Det tok meg noen år fra jeg begynte å tenke på en mastergrad til jeg turte å hoppe i det. Det har vært en utrolig reise. Med full jobb som dansepedagog og dansekunstner ved siden av studier har det vært slitsom, men givende på flere vis enn jeg noensinne kunne drømme om. Kunnskapen, bevisstheten, tyngden, bekjentskaper, ja venner for livet, har jeg møtt i et miljø som har inspirert, motivert og gitt meg (større) tro på viktigheten av det jeg driver med.

Mange fortjener en takk for at jeg greide å gjennomføre dette masterstudiet. Først vil jeg rette en takk til klassen min, første kull ved master i barnekultur og kunstpedagogikk, for inspirasjon, tillit, og deling av kunnskap og erfaringer. Jeg har blitt glad i dere!

En spesiell takk til far (stefar), som oppmuntret meg og gav meg tro på at jeg var god nok, som hjalp meg ved oppstarten av studiet og som gav meg en ekstra energi (til tross for sin bortgang underveis). Tusen takk skal også resten av familien ha, som har stilt opp med barnevakt, vasking av et til tider bomba hus og mange gode, varme klemmer. Takk til Magnus og Elise for hjelp med korrekturlesning, og til pappa for utallige utskrifter. En takk skal også rettes til kollegaer og venner, for oppmuntrende ord og høye heiarop på veien.

Takk til alle mine informanter og Panta Rei ved Anne og Pia, og DKS-rådgivere, uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Takk!

En absolutt takk til min dyktige og erfarne veileder, Lise Hovik, som har ledet meg trygt gjennom og som virkelig har motivert meg og gitt meg troen på meg selv. Takk for at du har delt all din kunnskap og pushet meg til nye høyder.

Takk til dansen, som gir meg så mye.

Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til barna og til Ståle for tålmodighet, støtte, avlastning og masse kjærlighet, når det har stått på som verst. Dere er gull!

Trondheim, oktober 2019,

Kine Kvarme Tørring

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	III
Forord	V
Kapittel 1: Innledning	1
<i>Første impuls, bakgrunn og motivasjon for oppgaven</i>	1
<i>Forforståelse, plassering og mål</i>	2
<i>Oppgavens oppbygning</i>	4
<i>Begrepsavklaringer</i>	5
Den kulturelle skolesekken	5
Kvalitetsforståelser	6
<i>Panta Rei Danseteater</i>	8
<i>Make me dance, fra prosess til produkt</i>	12
<i>Make me dance, min opplevelse</i>	13
<i>Problemstillingen</i>	16
<i>Bidrag og relevans</i>	17
Tidligere relevant forskning.....	17
<i>Avgrensning</i>	20
Visualisering	21
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver	22
<i>Relasjonell kunst</i>	22
Relasjonell kunst hos Bourriaud.....	23
Performativ estetikk hos Fischer-Lichte	24
<i>En estetisk erfaring</i>	29
Gjøre og gjennomgå.....	31
Estetisk erfaring i et kunstpedagogisk perspektiv.....	32
<i>Danseteatertradisjonen og begrepet samtidsdans</i>	34
Laban	35
Kurt Jooss og Pina Bausch	36
Danseteater og samtidsdans forstått i denne konteksten	37
<i>Ungdomskultur</i>	40
Ungdom og utviklingspsykologi.....	41
Ungdomsparadokset	42
Nyere forskning innen stress og press blant ungdom	43
Kapittel 3: Metodologi og forskningsmetoder	46
<i>Kvalitativ metode</i>	46

<i>En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming</i>	47
Hermeneutikken.....	47
Fenomenologien	49
<i>Forskningsmetoder i praksis</i>	51
Utvalg av informanter	51
Generering av datamateriale	52
Fokusgruppeintervju	53
Dybdeintervju.....	53
<i>Analysemetode: Narrativ, kategorisering og fortolkning</i>	54
Narrativ	55
Systematisert analyse.....	55
<i>Etiske vurderinger og problemstillinger</i>	56
Informantens personvern	56
Forskerens kritiske blikk	56
<i>Oppsummering:</i>	59
Kapittel 4: Analyse	60
<i>Narrativene</i>	60
Gruppen fra studiespesialiserende	60
Gruppen fra danselinja.....	63
<i>Eksempler på arbeidsmetode og videre spissing av forskningsfokus</i>	66
Ulike kvaliteter i forestillingen	68
Kapittel 5: Fortolkning av datamaterialet	69
<i>Dramaturgisk form</i>	69
<i>Teknikk, koreografi og bevegelsesspråk</i>	70
<i>Tematikk og meningskaping</i>	72
<i>Estetisk erfaring</i>	74
<i>Oppsummering</i>	75
Kapittel 6: Teoretisk drøfting	77
<i>Relasjonell kunst</i>	77
<i>En estetisk erfaring</i>	78
<i>Et allment uttrykk for erfaringen, et kritisk blikk</i>	82
Kapittel 7: Konklusjon og veien videre	85
<i>Meningskaping, et viktig element?</i>	85
<i>Kunst og pedagogikk, en side av samme sak?</i>	86
<i>Mine nye forståelser</i>	88
<i>Oppsummering, hva erfarer ungdommene</i>	89
<i>Avsluttende ord</i>	90

Oversikt over bilder, figurer og tabeller	91
Referanser	92
Vedlegg	96

Kapittel 1: Innledning

I min masteroppgave i barnekultur og kunstpedagogikk har jeg fokusert og rettet blikket mitt mot ungdom og deres møte med dansekunst gjennom Den kulturelle skolesekken. Hva skjer når kunsten kommer «tett» på? Jeg ønsker å undersøke begrepet *relasjonell kunst* og se det opp mot en såkalt *estetisk erfaring*, både med tanke på hva det er og hva det eventuelt gjør. Dette oppsummerer kort min forskning og den videre oppgaveteksten.

Første impuls, bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Oppgavens første impuls startet i en undring rundt Den kulturelle skolesekken (DKS), deres mandat og utvelgelseskriterier innen dansekunst. Dette på grunn av mitt virke som dansekunstner, mitt ønske og behov for å ytre noe til ungdom, og følelsen av at flere i fagmiljøet, inkludert meg selv, hadde noe å tilby målgruppen, men verken ble sett eller hørt av DKS. Flere dansekunstnere som jeg var i kontakt med slet med å få kontakt og dialog med rådgivere i DKS (Trøndelag), og det ble snakket i miljøet om hvor vanskelig det var å få innpass i systemet. Med innpass menes ikke at når man har en fot innenfor skal være sikret jobb i så måte, tvert om. Jeg mener det bør være en diskusjon og en interesse for kunstnere, uavhengig av om de har et «navn» eller institusjon bak seg, og så får man «dømme» eller måle kvaliteten etter en dialog rundt det kunstneriske prosjektet og/eller eventuell visning. Jeg, med flere, så at det ble samarbeidet med lokale musikere (og produsenter, også innad i DKS), og tenkte at dette kanskje var av interesse for dansefeltet i regionen også (i alle fall i større grad enn det ble praktisert på det aktuelle tidspunktet i 2018). Jeg stilte spørsmål ved hvorfor det da var vanskelig for mange lokale dansekunstnere innen jazz/moderne/samtidsdans-sjangeren å få et møte/dialog eller bare en tilbakemelding på søknader og prosjekter. Kanskje var det slik at disse kunstneriske prosjektene ikke var godt nok kvalifiserte, men da dukket det likevel opp nye spørsmål som; hvilke (kunst)syn lå til grunn for disse valgene; hvilke maktstrukturer hersket; hvilke interesser rådet? Dette handler kanskje om en forvirring eller noe uklar definisjon på hva DKS er og skal være, og ikke minst forskjellige praksiser rundt omkring i landet. Det er nok også uenigheter rundt og om hvorvidt kunsten i DKS skal være tilpasset barn/skole eller om det skal være «nådeløs» kunst for kunsten sin del. Vil for eksempel fagfolk fra teaterhuset Avant Garden være de rette til å plukke ut scenekunst for barn? Vi møter flere interessekonflikter her, og det er meget vanskelig spørsmål, som heller ikke nødvendigvis har én fasit. Disse spørsmålene interesser meg fortsatt, men i møte med forestillingen *Make me Dance* sammen ungdommene skjedde det en vending. Jeg opplevde ungdommene som meget positive til forestillingsbesøket, og jeg

ble nysgjerrig på hvorfor og hva som gjorde dette. Fokuset for oppgaven ble endret til ungdommene som faktisk erfarer og skal erfare kunsten. Jeg ønsket med denne oppgaven å se på hva som ga mening for det aktuelle publikummet, hva som kan bety noe for dem, og eventuelt hvorfor dette er viktig. Jeg ville løfte deres stemme.

Forforståelse, plassering og mål

Jeg *blir til* i møte med andre. Slik er jeg av den oppfatning at vi lærer gjennom å praktisere og gjøre med kroppen vår, vi føler og ser gjennom kroppen, og dermed *blir jeg til* i møte med andre. Engelsrud referer til Merleau-Ponty som i sin filosofi blant annet tar utgangspunkt i at kroppen forstår og er forutsetningen for forståelser av både omgivelser og seg selv. «I denne forståelsen har eller er også menneskekroppen et forhold til sin omverden» (Engelsrud, 2006, s. 54). Dette er musikk i mine ører! Som mennesket i dette samfunnet er jeg opptatt av demokrati, medmenneskelighet og relasjoner, og ikke minst møte med mennesker og nestekjærlighet. «It takes a village to raise a child» sier et afrikansk ordtak. Det sa min stefar til meg da min datter kom til verden. Og det sitatet har vel aldri vært mer treffende for meg og min familie da; vi trengte all hjelpen vi kunne få. Mennesker fungerer mest optimalt i samspill og relasjon til andre, slik jeg opplever det. Selv trenger jeg inspirasjon, motivasjon, bidrag, motstand og dialog fra og med andre for å være den beste jeg kan være, i mitt liv. Jeg har tro på en bedre verden gjennom at vi er mindre «oppi» vårt eget hode, og mer i vår kropp, sammen i verden. Personlig ser jeg stor betydning i å kunne uttrykke seg gjennom hele kroppen og med hele vårt sanser og følelsesvokabular. Dette er viktig for meg å kommunisere dette ut, slik at denne oppgaven nettopp kan ses i lys av mine tidligere erfaringer, mine tanker, mine funn, mine nye forståelser, og mine roller.

Da jeg gikk på barne- og ungdomskolen var jeg en pugger. Jeg pugget og pugget og pugget, alt fra gangetabellen, til alle fylkene i Norge; det var franske glosser og diktanalyser. Jeg var skoleflink, men etterhvert fikk jeg mer og mer prestasjonsangst og det ble vanskeligere og vanskeligere for meg å huske ting. Å lese ble tungt. Jeg mistet mye motivasjon, selv om lysten til å gjøre det bra på skolen alltid var der. Da jeg ble 12 «tok» dansen meg, og takk og lov for det. Det var så befriende, og jeg fikk en mestringsfølelse som var bedre enn noe annet i verden. Jeg så opp til mine danselærere og både de og mine dansegrupper, betydde mye for meg. Jeg begynte på danselinja ved Trondheim Katedralskole da jeg var 15 år, og tok etterhvert en kunstnerisk utdannelse, bachelor i dans og pedagogikk ved Norges dansehøyskole, som den heter i dag. Det var ikke bare en «dans på roser», selvfølgelig ikke, livet kommer i små og store doser, og denne tiden mellom 14 og 23 år var for meg en berg og

dalbane, med bratte heng, fall og opp- og nedturer. Men, det å lære med kroppen gjennom sansene, både i form av teknisk presisjon, gjennom å være kreativ, og i det hele tatt å få lov til å uttrykke meg med *hele* meg, det var en redning, og er alltid en utrolig følelse.

I det stressende og målstyrte samfunnet som vi lever i, tar jeg meg selv ofte i å være bekymret, for fremtiden, det medialiserte og digitale samfunnet, teknologien (noe som ikke trenger å være utelukkende dårlig, men det er en annen diskusjon), klimaendringer, individualismen, (over)forbruket osv. Hvordan vil verden se ut om x antall år, hva er igjen til de kommende generasjoner? Jeg kildesorterer, kjøper brukt, prøver å begrense kjøtt og reduserer plastbruk. Men, jeg kjøper også iPhone, flyr på ferie, unner meg en cappuccino og kan stå lenge i dusjen. Hvorfor skriver jeg dette? Jo, jeg skjønnte under masterstudiet at som student var det mange ting jeg nå måtte ta stilling til og på et eller annet vis stå til ansvar for. Jeg må innrømme at jeg har vært livredd for å gå tilbake til skolebenken, og ordet *akademia* har vært både fremmed og skremmende. Jeg har vært redd for å feile, redd for å ikke forstå, redd for å ta valg og redd for og måtte «face» ting, både faglig, privat og samfunnsmessig, akkurat slik prestasjonsangsten også kom til syne allerede ved barneskolen. Det kan jo være behagelig å tenke at «jeg» gjør ingen forskjell, «lukke» øynene for samfunnsproblemer og bare la ting gå sin gang. Likevel følte jeg nå for å brette opp ermene og prøve å gjøre en forskjell.

Alle mine erfaringer har altså satt sine spor og formet meg til den jeg er i dag. Denne masteren har vært en reise i åpenbaringer, hvor jeg har forstått mye av meg selv, hvem jeg er, og hvem jeg vil være for andre jeg møter på min vei. Det handler om en bevissthet og kunnskap om hvor jeg plasserer meg både som menneske og i feltet, hva jeg synes er viktig og hva jeg kjenner jeg kan bidra med i samfunnet. Jeg har fått en større ærbødighet ovenfor mine fag- og yrkesroller. Jeg er blitt mer bevisst på mitt kunnskapssyn, og viktigheten av det å lære gjennom kropp i samspill med andre, og ikke minst har dette styrket min oppfatning av at ungdom trenger estetiske erfaringer. I yrkessammenheng jobber jeg i videregående skole, ved flere kulturskoler og jeg er utøvende som både danser og koreograf, (i denne oppgaven også som forsker eller utforsker, om man vil). Med min forståelse, forforståelse og tidligere erfaringer, (som jeg kan finne noe problematisk, både sett fra et barnekulturelt, pedagogisk og kunstnerisk perspektiv), finner jeg stor motivasjon for, og ser viktigheten av, å skrive denne masteren om ungdommenes erfaring med dans og forestillingen *Make me dance*, på så mange plan.

Altså har dette vært interessant for meg sett både fra et kunstnerisk og pedagogisk perspektiv. Jeg ønsker som dansekunstner, og medmenneske ikke minst, å ta ungdommenes stemme på alvor, møte dem på deres premisser, samtidig som jeg utvider og utfordrer deres (kunst)syn og forståelser av verden. Om man har et samfunnsansvar her i livet så vil vel dette dannelsesperspektivet være en del av både kunstner og pedagogrollen, og nettopp dette er jo også spennende med tanke på diskursen om hva kunst er og hvor grensen mellom kunst og pedagogikk går. I tillegg til DKS sitt mandat og hvorvidt ungdommens stemme skal tas hensyn til. Jeg ønsker altså å forstå ungdommene bedre, for å kunne møte dem og utfordre dem i alle mine posisjoner i feltet.

Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av sju kapitler. Kapittel 1 står som innledning. Her presenterer jeg min motivasjon for oppgaven, min forforståelse, bakgrunn og mål. I tillegg er det begrepsavklaringer knyttet til en orientering om DKS, kvalitetsforståelser og en presentasjon av Panta Rei Danseteater og forestillingen *Make me dance*. Problemstillingen og forskningsspørsmål legges så frem, før jeg presenterer annen relevant forskning i samme felt og diskuterer mitt bidrag. Mot slutten legger jeg ved en egen visualisering av oppgaven, hvor nøkkelord er formidlet. Som en hermeneutisk spiral, er oppgaven bygd opp på forforståelse, tolkning, ny forståelse, frem og tilbake, tilbake og frem, mot den ferdigstilte teksten.

I kapittel 2 presenteres mine teoretiske valg og forankring for oppgaven. Kapitlet er delt inn i fire deler hvor teorier rundt relasjonell kunst, en estetisk erfaring, danseteatersjangeren og begrepet samtidsdans, og til slutt ungdomskultur, blir redegjort for. De tre første delene bygger opp under den kunstpedagogiske diskursen, men den siste delen går mer under den pedagogiske diskursen.

Kapittel 3 beskriver mitt metodologiske ståsted, som er hermeneutisk-fenomenologisk, og videre mine forskningsmetoder i praksis. Jeg har foretatt kvalitative forskningsintervju, som jeg senere analyserer med hjelp av narrativ-analyse og systematisk analyse. Avslutningsvis i dette kapitlet går jeg inn på etiske problemstillinger og vurderinger.

Analysen kommer i kapittel 4. Her viser jeg hvordan jeg i mitt arbeid bearbeider og jobber med empirien og datamaterialet for videre analyse. Narrativer fra fokusgruppeintervjuene gjort med ungdommene blir innledningsvis presentert. Videre viser jeg til videre spissing av

forskningsfokus og kvaliteter som jeg opplever som sterke og verdifulle for ungdomsgruppene.

Kapittel 5 består av min fortolkning av de ulike kvalitetene hvor jeg ser dette opp mot valgte teoretiske perspektiver og Panta Reis kunstneriske virkemidler i forestillingen *Make me dance*. Her svarer jeg på mine forskningsspørsmål.

I kapittel 6 løfter jeg perspektivet ytterligere og drøfter ungdommenes erfaring i lys av begrepene relasjonell kunst og en estetisk erfaring.

Kapittel 7 består av noen avsluttende tanker av meg som forsker, oppsummering, konklusjon og veien videre.

Begrepsavklaringer

Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken¹ skal bidra til at alle skoleelever i Norge skal få møte ulike, profesjonelle kunst og kulturuttrykk. Den har siden 2001 vært en nasjonal kulturpolitisk satsning for grunnskolen (1. til 10. trinn), som etterhvert også har blitt utvidet til videregåendelever.

Noen av målene for DKS er at det skal legges til rette for at elever får erfare, bli kjent med, og utvikle forståelse for kunst. I tillegg har DKS mål om «å utvikle en helhetlig inkludering av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realisering av skolens læringsmål» (Det kongelige kultur- kyrkjedepartement, 2007).

I Stortingsmelding nr. 8, *Kulturell skolesekk for framtida*, er også et av mange mål og prinsipper for DKS formulert slik: «Elever skal få møte profesjonelle kunst og kulturtilbud av høy kunstnerisk kvalitet». Dette målet har videre stått som en slags ledetråd for meg i min videre forskning rundt dans og ungdom. For hva er kvalitet?

Kriteriene for kunsten og utvalget som blir tatt med i programmet, kan bli praktisert på forskjellige måter over hele landet. Rådgivere har mulighet for å benytte seg av den omtalte danske modellen: Ønskekvistmodellen². Dette kan hjelpe dem til å henge begrepet om kvalitet

¹ <https://www.denkulturelleskolesekken.no/>

² <http://www.produksjonshandboka.no/artikler/2015/10/15/nskekvistmodellen-et-sammendrag>

på de riktige knaggene i en diskusjon rundt performativ kunst. Jeg opplever og forstår fra mine intervju med to forskjellige rådgivere at det er delte meninger om hva DKS sitt hovedfokus skal være til enhver tid. I tillegg fins det ingen faste eller etablerte rutiner på hvordan de evaluerer turneene i etterkant.

Kvalitetsforståelser

Knut Ove Eliassen sier i sin innledning i boka *Kvalitetsforståelser* at de fleste setter pris på kvalitet. «Men hva er kvalitet?», spør han videre (Eliassen & Prytz, 2016, s. 7). Å gi et godt svar på dette kan være vanskelig, spesielt i kunst- og kulturfeltet. Er kvalitet det samme for kunstneren, som for eleven, og det samme for læreren, som for rådgiveren i DKS, i denne sammenhengen? Det finnes selvfølgelig noen allmenngyldige forståelser av begrepet i denne konteksten, men faren er ofte til stede for at det også er og blir svært subjektivt, noe annet er vel uunngåelig? Altså kan det bli vanskelig og problematisk å se dette begrepet som entydig (Eliassen & Prytz, 2016, s. 7). Vi møter neppe kunsten, eller verden for den saks skyld, likt. Vi har ikke alle de samme referansene. Hvem sin mening blir da den gyldige? Kunstneren(e), DKS-rådgiveren med sin bakgrunn, eller ungdommene, som i dette tilfelle er målgruppen jeg sikter mot? Er det slik at den med høyest kunstnerisk kompetanse vet best? Samtidig med at det alltid vil finnes en konkurrerende forståelse av hva kvalitet er, skriver Eliassen (2016) i sin innledning av *Kvalitetsforståelser*, at sosiologien lenge har dokumentert med at smaken ikke bare er individuell, men også eminent sosial. Videre står det at smak vil si noe om det man foretrekker i forhold til noe, en standard, og at dette igjen vil sette et verdigrunnlag. Slik kan dette drøftes på to nivåer: Den subjektive dommen i forhold til standarden, og hvordan standard er dekkende til formålet eller riktig i sammenhengen. Som mye annet i denne oppgaven, kunne jeg også av begrepet kvalitet skrevet en hel masteroppgave. Jeg må naturligvis avgrense og velger ut noen forståelser rundt begrepet som jeg opplever som viktig for å forstå, fremme og inkludere ungdommenes stemme.

I det norske leksikon står det følgende «Kvalitet er tings måte og være på, tingens beskaffenhet. Når ordet kvalitet brukes om sanseinntrykk, betyr det spesifikk karakter. For en gjenstand eller tjeneste kan man si at kvalitet er evnen til å tilfredsstille brukerens krav og forventninger» (Gundersen & Halbo, 2018).

Det finnes ikke én standard på kunst, derfor vil jeg også påstå at det er vanskelig å dømme kunst ut fra et entydig kvalitetsbegrep. Til sammenligning er det i for eksempel svært enkelt i markedstenkning. Man har en eller flere gjenstander eller objekter, si et møbel fra Ikea som er

et eksempel det blir vist til hos Eliassen (Eliassen & Prytz, 2016, s. 9). Innenfor en viss standard fungerer møbelet så og så bra i forhold til noe annet. Kvalitetsbegrepet står i relasjon til noe, og målet er å lage så mange like produkter som mulig, der avvikene lar seg måle. Slik er ikke kunsten alltid målbar. Hvert enkelt kunstverk er unikt og kan ikke la seg erstatte av et annet.

Estetisk kvalitet utmerker seg konvensjonelt nettopp ved at den ikke lar seg kvantifisere ettersom det enkelte kunstverket er enestående og ikke lar seg erstatte av et annet. Kunstens kvalitet kan heller ikke forutbestemmes, den oppstår ikke som følge av standardiserte tilvirkningsprosesser. (Eliassen & Prytz, 2016, s. 10)

På den andre siden mener noen av det er mulig å lage noen parametere for måling av nettopp den kunstneriske kvaliteten. I boken *Kvalitetsforståelser*, presenteres ulike artikler hvor det i hovedsak ønskes å synliggjøre de verdiene som ligger implisitt i ethvert kvalitetssyn og heller jobbe for å fremme spørsmålet: «... 'hva slags kvalitet?' fremfor 'hva er kvalitet?'" (Eliassen & Prytz, 2016, s. 9).

Eliassen (2016) konstaterer i sin innledning at kvalitetsbegrepet er skiftende avhengig av konteksten, og at et sett med implisitte eller eksplisitte målestokker utgjør en slags verdi som kvalitetsens egenskap blir målt ut ifra. Skal en dommer dømme en internasjonal musikkonkurranse vil det ikke kun gjøres ut fra egen smak. Det må argumenteres ut fra kriterter som er allment aksepterte.

I kulturpolitisk sammenheng står også kvalitetsbegrepet sentralt. Selv om det blir brukt mye, har det heller ikke her fått noen begrepsavklaring. I NOU-en³ (Norges offentlige utredninger) *Kulturutredningen 2014*, etterlyses fortsatt mer kunnskap om kvalitet, kvalitetsbegrepet og ulike former for kvalitetsvurderinger. Thorild Widvey, daværende kulturminister, ytret følgende, under kulturrådets årskonferanse i 2013: «Kvalitet er ikke et begrep som kan defineres av én enkelt gruppe. Det skal heller ikke defineres sentralt. Det må derimot være resultatet av en løpende meningsutveksling som starter ute hvor aktiviteten forgår» (Thorild Widvey i Eliassen & Prytz, 2016, s. 14). Med andre ord sier hun at kvalitetsbegrepet må være «... gjenstand for forhandlinger, det vil si kontekst, formål og interesser» (Eliassen & Prytz, 2016, s. 14).

³ <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>

Kvalitetsbegrepet har også, i likhet med og parallelt med samfunnet og kunsten, blitt utfordret, omdiskutert og utviklet i forhold til tiden man lever i og hvilke diskurser som er i omløp. Innenfor utdanningssektoren ble, og blir fortsatt, begrepet brukt gjennom etablerte målsystemer som karakterer og andre vurderingsformer, skriver Eliassen (2016). Igjen pekes det her mot en standardisering.

Så, hva er kvalitet for ungdommene- og kan de sies å ha «god» smak? Innenfor min empiri vil jeg som tidligere skrevet, jobbe mot å løfte deres stemme. Avslutningsvis sier også Eliassen i sin innledning at poenget med å spørre hva kvalitet bør i større grad omhandle en diskusjon om i hvilken grad spørsmålet er meningsfullt i denne konteksten, og om «kvalitet» er den rette målestokken i vurdering av kunst (Eliassen 2016, s. 22).

Panta Rei Danseteater

I oppstart og planlegging av masteren måtte jeg finne aktuelle danseforestillinger som skulle turnere i DKS innenfor en bestemt tidsperiode, i tillegg til et utvalg ungdom som sa seg villig til å bli med i undersøkelsen. Av praktiske årsaker valgte jeg å gjøre undersøkelsen på den ene skolen jeg jobber. Der var det én danseforestilling som stod på programmet høsten 2018, dette var *Make me dance*, av Panta Rei Danseteater. I programmet presenteres den slik:

Make Me Dance er en koreografert konsert. Gjennom bevegelse, lyd og tekst forteller tre dansere og én musiker hvorfor de har endt opp som profesjonelle kunstnere. Bevegelsesmaterialet og tekstene er et resultat av diskusjoner mellom utøverne og det kreative teamet. Diskusjonene er basert på historier farget av hvordan det hele startet, og hvordan ønsket om å danse ble nøkkelen til fremtiden og kilden til utfordringer og suksess. («Den kulturelle skolesekken Trøndelag», 2018).

Jeg vil videre presentere Panta Rei Danseteater og deres danseforestilling: *Make me dance*, som på daværende tidspunkt turnerte i DKS og som ungdommer i denne undersøkelsen fikk overvære. Deretter presenteres et narrativ fra hendelsen som skildrer mye av min egen opplevelse, som også var bakgrunnen for endring av fokus i oppgaven.



Foto av Niel Nisbet

Panta Rei danseteater ble opprettet av Anne Holck Ekenes da hun bodde i England, hvor hun også har sin utdannelse fra. Hun er i dag kunstnerisk leder og driver kompaniet sammen med Pia Holden som er daglig leder. Deres bakgrunn har i stor grad påvirket deres virke som kunstnere i Norge. Holck Ekenes er utdannet fra England og Laban trinity conservatoire of music and dance⁴, med både bachelor i dans og master i koreografi. Her studerte hun og jobbet som utøvende danser i syv år, før hun flyttet hjem til Norge. Pia har sin utdannelse henholdsvis fra Stockholm og New York. Ingen av dem innehar en formell pedagogisk utdanning. Under sin utdanning og videre i sine arbeid var de begge både godt vant med, og oppdratt i, å tenke forbi scenekanten. *Community art* (dance), hvor både kunsten, pedagogikken og sosiale tiltak står sentralt og krysser hverandre i en prosess, var (og er fortsatt) et naturlig begrep i deres hverdag (Høyland, 2018). Følgende beskrivelse er blant annet gitt på begrepet:

...`Community art` generally refers to a process of collaborative art making that can be applied to any medium (See below). Though the term `community art` already implies a process that usually happens in an activity, the terms «community art process» and «community art activity» continue to be used commonly; a redundancy likely to be committed to emphasize the importance of the process. `Community art` refers to the arts in general, comprising of a range of art forms; however, `community arts` is often used as well. When the specific terms `community music`, `community dance` and `community drama` are used, the author affords them the same meaning as `community art` developed in this dissertation, but referring specifically to a single medium... (Wong, 2016, s. 10)

⁴ <https://www.trinitylaban.ac.uk/>

Jeg tolker dette som at Panta Rei tenker at dans er nettopp mer enn bare en danseforestilling. Det kan være med på å bygge opp relasjoner og en identitet, både individuelt og i samfunnet, gjennom en samarbeidende prosess, i et kunstnerisk prosjekt. Dansen er for alle. Selv sier de at de var vant med, fra studiesteder eller jobbprosjekter i utlandet, at publikum på et eller annet vis skulle bli involvert, og man skulle sørge for at arbeidet var relevant for publikumsgruppen man ønsket å nå. Dette var en selvfølge og ingen mottok økonomisk støtte så lenge ikke dette var argumentert for og reflektert rundt. Når Ekenes og Holden kom til Norge opplevde de en annen virkelighet. Det ble ikke gitt ut støtte til undervisningsprosjektet. Her var det enten eller: Kunst eller Pedagogikk.

I mitt intervju med Panta Rei ønsket jeg å få frem deres synspunkt og forståelser rundt hva som er viktig for dem når de produserer kunst for barn og ungdom, for å kunne se dette i kontekst med hva ungdommen erfarer. De påpeker at de ikke alltid lager forestillinger spisset mot denne aldersgruppen, men at de ofte lager forestillinger som er ment for et bredt publikum, og at barn og unge er tenkt som en selvfølgelig del av denne bredden. *Make me dance* har en nedre anbefalt aldersgrense som er 13 år. De synes uansett, spesielt med tanke på barn og ungdom, at det er viktig å lage forestillinger som til en viss grad er figurative, som de kaller det. Dette forstår jeg som en form for billedliggjøring med bevegelser og kropp, altså å lage tydelige bilder med kroppen. I tillegg til scenografi, kostymer og det å lage en helhet som sikrer at man kommuniserer noe som publikum kan kjenne seg igjen i, eller som skaper nysgjerrighet og oppmerksomhet som barn kan bruke fantasien sin inn i, uten at det er forklart med ord, er viktig. Slik jeg forstår det, er de opptatt av at dansen ikke skal bli for innsnevret eller begrenset til et publikum som kun er spesielt interessert. De bruker abstrakte bevegelser, noe annet ville vært umulig i dansesammenheng, men de tar også i bruk teatraliske elementer og etterliknende bevegelser, som muligens gjør det nettopp mer tilgjengelig og forståelig, om man vil, for allmennheten. De kaller dette for danseteater, (et begrep jeg senere i teksten går nærmere innpå), og ønsker at «mannen i gata», både med og uten dansebakgrunn, skal få gleden av dans. Anne H. Ekenes sier i forskningsintervjuet: «...det skal være forestillinger mot et bredt publikum, både for de med og uten dansebakgrunn, og det er viktig for oss, og sørge for at danseteatersjangeren for oss er tilrettelagt for flere enn menigheten» (Ekenes, 2019).

Panta Rei lager kunst, men er ikke kun opptatt av sin egen kunstneriske prosess, i så måte. De ønsker heller å nå ut og kommunisere dansen med flere, og skape en felles plattform for opplevelsen. *Make me dance* er et resultat av at de ønsker å ha publikum både tett på og

samarbeide med dem underveis. De synes det er flott når de får tilbakemeldinger fra publikum hvor de forteller at de følte seg som en del av forestillingen og at de ble kjent med danserne personlig. Panta Reis mål er nettopp dette. De vil lage kunst som er tilgjengelig og til stede for alle mennesker, og ikke opphøye kunsten eller kunstnerne på noe måte, men heller lage en felles referanseramme og jobbe for at flere skal få et eierforhold til dansen. Denne kunstneriske tilnærmingen er de veldig tydelige og jobber bevisst med, og ser dette som sitt samfunnsansvar som nettopp kunstnere.

... vi er opptatt av å gå så langt vi kan, uten å gå over i pedagogikk. Det handler om en kunstproduksjon som skaper eierforhold til dansen og som setter i gang tanker rundt samfunnsfenomener for flere, i dialog med oss. (Ekenes, 2019)

Gjennom nettopp denne formen, involverende kunst, som i MMD, gir begrepet relasjonell kunst en kunstnerisk autonom identifisering av det Panta Rei gjør, mener de selv. Selv om de kan ha pedagogiske innganger, er det kunst og kunstutøvelse de lager og driver med, det er relasjonell kunst.



Foto: Niel Nisbet

Make me dance, fra prosess til produkt

Forestillingen MMD ble først og fremst laget i Co-produksjon med regionteatret i Buskerud, Brageteatret. Den var en del av et større prosjekt, TILT, (som i 2019-20 også pågår i andre regioner) som Panta Rei fikk økonomisk støtte til og samarbeidet med Sparebankstiftelsen om. Profesjonelle dansekunstnere og unge deltagere samarbeidet og møtte det lokale publikummet. Året med TILT i Innlandet jobbet de blant annet med et integreringsprosjekt der asylsøkere og deltagere møttes. Denne effekten av dansen som sosial funksjon har vist seg å være stor, sa Pia Holden i et intervju gjort med Periskop, tidsskriftet om kunst for barn og unge (Høyland, 2018). Samtidig visste Ekenes og Holden at MMD, skulle ut i DKS i ungdomsskolen, i tillegg til å spille åpne forestillinger i de samme kommunene. Den måtte omfavne et bredt publikum.

MMD skulle handle om å komme tilbake til dansegleden, å kjenne den enorme kraften i begynnelsen, der hvor alt startet. Den overordna tematikken var identitet, og dette var et tema de hadde forsket på gjennom mange produksjoner og det er alltid et relevant tema for ungdom. Etterhvert som det ble fokus på utøvernes personlige historier, så de også at dette var et relevant tema, og noe ungdommene kunne relatere seg til. Under utarbeidelsen og under prøveprosessen hadde de flere ungdomsskoleelever og videregående elever inne på prøver. De liker generelt at folk kommer innom, enten det er vaskere eller teatersjefer, alle er velkomne. Ulike kunstneriske oppbygninger og dramaturgier ble prøvd ut og elevene gav respons og tilbakemeldinger i etterkant. Samtalene handlet da mye om hvordan relasjonen mellom publikum og utøver i rommet skulle være, og råd om hva de riktige etiske valgene var for at denne relasjonelle delen skulle bli optimal.

Det meste av forestillingen og rammene rundt er fastsatt, men samtidig ligger det en åpenhet i deler av strukturen, som gjør at det under deler kan skje forskjellige momenter fra publikum til publikum. Dette gjør at utøverne også må improvisere fra gang til gang, og at Ekenes og Holden, som koreografer, noen ganger har opplevd at de må stramme inn litt når utøverne har blitt for komfortable i improvisasjonene og mistet litt grep om dramaturgien. Samtidig er også et av kjennetegnet på at forestillingen at utøverne er såpass trygge og modne dansere som faktisk tør å ta noen sjanser, sier Panta Rei. Dette mener de skaper en elastisitet.



Foto: Niel Nisbet

Musikken spiller en viktig rolle i MMD, og det var viktig at musikken var rettet mot ungdommene gjennom en urban musikk sjanger. Musikeren er en del av stykket, og blir en utøver på lik linje som danserne, noe som er interessant i seg selv, opplever jeg. Musikken han samler resonerer bra med de personlige historiene, og denne inngangen til å designe lyd er interessant for ungdom. Også tekst, de personlige historiene, er et element som Panta Rei synes fungerer godt med det figurative danseteateret. De er opptatt av å finne denne balansen mellom å ikke overforklare eller si det samme i bevegelsene som teksten sier, men at disse to lagene får samarbeide for å skape en mest mulig interessant forestilling, forsterke hverandre og fortykke opplevelsen, som de sier. Det er viktig å poengtere at denne teksten ikke er et manus som danserne har lært seg, men deres personlige historier, slik at de kan snakke ut fra hjertet. Det å spørre hva som gir mening til det man gjør på scenen og i det hele tatt ønsker at publikum skal legge i det, synes Panta-Rei er interessant. Om noe, det være seg bevegelser, lys eller musikk f.eks., blir overtydelig, kan det fort bli klisjé, som de sier selv. Dette er vanskelig å balansere og noe Ekenes og Holden diskuterer masse. Til gjengjeld er de enige om at det er kjempesterkt når det fungerer og de finner denne balansen, og kanskje nettopp derfor «prater» deres forestillinger til så mange.

Make me dance, min opplevelse

Det er pumpende lyd i det vi kommer inn i blackbox, det kan ligne på såkalt housemusikk, eller club-musikk, om man vil. Tre store sorte moduler, som ligner klosser, er plassert inntil tre av veggene. Jeg vil, vi øyemål, anta at hver av dem er rundt 1 meter høy, 3-4 meter bred og 2 meter dyp. På den fjerde vegg er det bygd opp noe som kan ligne en avlang scene, med masse utstyr på, og et miksebord. Vi blir tatt imot av tre utøvere, (to mannlige og en kvinnelig), som geleider oss bort til de forskjellige modulene og ber oss ta plass enten oppå

kanten eller på gulvet langs ved. Samtidig står det en musiker (mannlig), som kan ligne en dj, og spiller på den «fjerde» siden. Det er plassert mikrofoner på mikronstativ i noen av hjørnene. Lyset er noe dempet, og man får følelsen av å komme inn på en nattklubb. Når alle har funnet seg en plass og «rammet» inn en scene i midten, loopes spørsmålet *How are you?* Musikeren har en loopmaskin som han lager musikk på. Det blir en kul beat og danserne gjør en dansesekvens som har elementer av moderne/samtidsdans og urbandans i seg, der de beveger seg fra hjørne til hjørne, med oss i publikum rundt seg. Du ser at de har ulike bevegelsesspråk, men samtidig er bevegelsene presise med god flyt. Vi ser danserne fra forskjellige vinkler, og de er så nærme at du noen ganger må passe beina dine for at de ikke skal snuble i dem. Så begynner de å presentere hverandre, én og én i mikrofonen, mens den som blir presentert beveger og gjenspeiler det som blir sagt med kroppen. Hver fortelling har sin egen dramaturgi og alle forteller om sitt unike møte med dansen og hvordan det hele startet. Historiene er ærlige og selv om noen av dem har et preg av alvor og tristhet, er det i bunn og grunn «feel good» historier. De ender godt, men har alle budskap ungdom kan relatere seg til eller som er gode å ta med seg videre i livet, kanskje spesielt i denne alderen. «Vær deg selv, aldri gi opp, tørr å ta egne valg, bedre å angre på noe man har gjort enn ikke gjort, osv.». Minnene og historiene de formidler gjennom språk, som de videre kroppsliggjør. Bevegelsene blir dansende følelser usikkerhet, adrenalin-rush i kroppen, sårbarhet og det å føle at man er «on top of the world», for å gi noen eksempler. Det er både spennende og fascinerende. Musikeren får også fortelle sin historie, og er så absolutt inkludert i helheten. Danserne har hver sine styrker, én er veldig akrobatisk, én har røttene sine i hiphop dansen, mens den siste er meget dyktig i en teknikk som heter release, innen modernesjangeren. De er alle lekne og blandingen mellom praten, de konkrete og abstrakte bevegelsene, humoren, lyden av pusten til utøverne, spennende musikkbeat og intenst lydlandskap, blandet med lys og ungdom som sitter og digger tett-i-tett, er kult å se på. På et tidspunkt endrer lydbilde seg og lyset dempes. Den ene danseren forteller et minne fra da han var på en klubb i utlandet og ble utfordret til battle, (dansekonkurranse mellom to personer). Han fortalte at han følte seg så innmari liten, men at han ga alt. På dette tidspunktet går danseren inn blant publikum som sitter på gulvet, finner seg så en «motspiller» og prater til ham som om det var denne person som hadde utfordret til konkurranse. Det opprettes her en kontakt og mellom utøver og valgt publikummer, og her blir tilskueren plutselig utøver selv. Publikummeren spiller med, og dermed får danseren iscenesatt situasjonen han opplevde. Jeg var på to forestillinger og under begge ble to forskjellige publikummere med som deltagere, med stor applaus og jubel fra medelever etterpå. Jeg trodde det var planlagt, at de to ulike ungdommene som ble med inn på

midten av scenegulvet, hadde fått vite at de kom til å bli plukket ut i forkant. Det var det ikke, fikk jeg vite i ettertid. Her blir noe virkelig satt på spill, både for utøverne og for publikum. Jeg kan tenke meg at her er det rom for at mye ulikt kan oppstå og at det handler mye hvor trygge elevene/publikum er, både blant sine medelever og på seg selv. Likevel opplever jeg ikke situasjonen som sårbar, utøveren bruker mye humor i inngangen av den fortalte episoden, han gir overtaket til tilskueren i form av at det er tilskueren som leder denne fiktive situasjonen, det er han som «inviterer» til battle og det er han som blir sett på som god og med «makt». Utøveren virker i tillegg såpass trygg på seg selv og hvordan han skal håndtere situasjonen at uansett hvordan den utvalgte tilskueren hadde reagert tror jeg det ville blitt troverdig.

Vi blir så bedt om å sette oss mer innpå scenen idet danserne, én og én, plutselig danser på de store modulene som vi tidligere satt på. Dette skaper nye perspektiver og opplevelser av rommet. Mot slutten kommuniseres det mellom dansere og musiker, de ønsker seg noen fra publikum som kan si noe i mikrofonen, hva som helst. Tre-fire stykker får prøve seg, og av disse lydene lages det musikk. Det svinger! Alle blir bedt om å reise seg og danse det ut, «lat som dere er på den feteste nattklubben!» Taket løfter seg, armene pumper, mens det hoppes opp og ned. Jeg hører noen rope, «dette var den beste starten på helga».

Min opplevelse som både forsker, pedagog og kunstner, er den samme som ungdommens. Jeg blir i godt humør og sitter igjen med en kribling i kroppen. Det var noe med hele stemningen, dramaturgien, musikken og de dyktige dansere som fenget. Det at *Make me dance* har en annen form enn en tradisjonell danseforestilling, hvor gjerne scene og sal er adskilt, gjorde den ekstra spennende. Spenningen mellom dette og nettopp det ungdommene erfarte var noe jeg så et godt forskningspotensiale i. *Panta Rei* benevner det de driver med som relasjonell kunst, noe som forøvrig ikke er vanlig begrep innen dans. Jeg ønsker derfor å bruke dette videre, da jeg synes det fungerer godt i denne sammenhengen.



Foto: Niel Nisbet

Problemstillingen

Hvordan erfarer ungdom fra videregående skole forestillingen «Make me dance» gjennom DKS?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen ser jeg nærmere på:

Hvordan kan teorier om relasjonell kunst og estetisk erfaring belyse dette spørsmålet?

Forskningsspørsmål:

- 1) Hva er kvalitet for ungdom? På hvilken måte kommer dette frem etter de har sett "Make me dance"?
- 2) Hvordan kan forestillingen være en verdifull erfaring og være meningsskapende for ungdommen?
- 3) Får erfaringen ulik respons fra de som har noen form for forforståelse eller kunstnerisk balast, enn de som ikke har det?

Bidrag og relevans

Mitt mål er at denne oppgaven skal være et bidrag til diskusjonen rundt hva god kunst for ungdom er og hva DKS sitt mandat skal være, blant annet. Jeg håper den vil være et bidrag til flere instanser og aktører på ulike plan: pedagoger/kunstnere, DKS og politikere.

Kulturtanken har som mandat å rette fokus mot det faglige nivået, og DKS som videre plukker kunst for barn og ungdom kan med akkurat denne kvalitative undersøkelsen få mulighet til et dypere innblikk av hva disse sju ungdommene erfarer. De er selvfølgelig ikke representative for alle ungdommer i denne alderen, men de vil likevel komme med noen preferanser som jeg tror kan være betydningsfullt i arbeidet mot den spesifikke målgruppa. Hvorfor treffer nettopp denne forestillingen så godt? Dette mener jeg er relevant av flere årsaker. Man skal alltid «tøye» eller utfordre grensene for å gi elever noe de kanskje ikke trodde de likte, eller noe som de kan vokse på, undres over og som de aldri har sett før. Men, jeg tror likevel at det i denne alderen er veldig viktig å møte dem på deres premisser og lytte og ta deres stemme på alvor. Min hypotese er da at de, eller flere av målgruppa, får en *mer verdifull* opplevelse i sin helhet.

Tidligere relevant forskning

Da jeg i oppstarten av min master skulle prøve å orientere meg om annen relevant forskning i dette feltet startet jeg å søke på internett og i forskjellige databaser for forskning. Dans, ungdom, DKS, estetisk erfaring var noen av nøkkelordene jeg søkte på. I første omgang ønsket jeg å finne ut av om det tidligere var skrevet lignende oppgaver innen ungdoms erfaringer med dans gjennom DKS. Jeg fant ingen tilsvarende, men jeg fant blant annet flere andre masteroppgaver som likevel har vært nyttig både for egen oppgave, og som gav meg en oversikt over hva som finnes der ute. Flere av oppgavene er skrevet med et pedagogisk perspektiv og/eller et dannelsesperspektiv. Til tross for et litt annet hovedfokus ser jeg dem absolutt som relevante. Under vil jeg gi en kort oversikt over disse oppgavene.

Birgitte Kaufmann Olsen, fra NTNU, skrev i 2019 sin master *Dansens dannende potensial*. Hun diskuterer dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Denne oppgaven var interessant fordi den tar for seg dansens betydning for videre dannelse og personlige vekst, i relativt unge menneskers liv (Kaufman Olsen, 2019). Slik kunne jeg også sammenligne med noen av mine egne unge informanter og også se betydningen dansen har/kan ha for flere enn mitt utvalg.

I Katrine Kandals masteroppgave *Samtidsdans som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken* fra NTNU i 2017 ble det forsket på grunnskoleelever forståelse av samtidsdans gjennom DKS. Hun viser til resultater som at samtidsdans gir elevene opplevelser som skaper affekt, provokasjon og som fører til samhandling, som hun skriver. Hennes funn poengterer også at det i verkstedet med dansekunstneren Philip Channels ble skapt undring over kroppslig opplevelser hos elevene og videre hvor viktig det er å erfare og uttrykke seg gjennom dans. Svært få hadde hørt begrepet samtidsdans og blitt eksponert for det, noe som igjen sier noe om utviklingspotensialet både mellom DKS, skole og dans, og ikke minst for dansens verdi i vårt samfunn. Oppgaven var interessant og relevant for min forskning på (litt eldre) ungdommenes møte med dans gjennom DKS (Kandal, 2017).

Kaja Vikdal Haaland fra Høgskolen i Lillehammer kom i 2015 med sin master *Dans, pedagogikk og mennesket* hvor det ble forsket på hva de estetiske virkningene av dans som kunstform har. Studiens mål var å vise betydningen av estetikk og hvordan estetisk erfaring gjør seg gjeldende i læreprosesser. Denne oppgaven var spesiell interessant på grunn av at hun brukte Panta Rei Danseteater i sitt feltarbeid med elever, og at den på flere måter ligger tett opp til min egen studie av erfaring med dans. Det som i hovedsak skiller er at hennes studie tar for seg ungdom som er deltagende og erfarer dans gjennom Panta Reis verksted, noe kun to av mine ungdomsrepresentanter gjør. Hun viser til flere eksempler som peker på estetiske erfaringer for elevene, og det som er veldig interessant for min egen forskning og også funn, er at de knaggene, eller verktøyene elevene får av Panta rei via verkstedene, gjør at det åpner et rom for en estetisk erfaring. De opparbeider et nytt «språk» Resonansen publikum opplever i forestilling i etterkant vil da være gjenkjennbar og på den måten ligger det til rette for at dette blir en estetisk erfaring (Haaland Vikdal, 2015).

Eilen Kathinka Markussen fra Høgskolen i Bergen skrev i 2011 masteroppgaven: *Etter applausen*. I denne masteroppgaven ligger fokuset på elevens møte og erfaring med skolekonserter i regi av DKS, og hun søker svar på problemstillingen: *Hvordan uttrykker elever fra ulike studieretninger på videregående skole sine erfaringer med skolekonserter i regi av DKS, og hvordan kan en forstå disse utsagnene i lys av danning?* Denne oppgaven er også nærliggende mitt arbeid, både med tanke på kunst gjennom DKS og ungdomsperspektivet. Hun har også brukt Dewey som hovedteoretiker og hans erfaringsbegrep og tanker om endring, vekst og kontinuitet. Hennes funn viser at informanter er samstemte i musikkens betydning i livet, men at konsertens innvirkning på informantenes

danningsprosesser er svært varierte (Markussen, 2011). Dette var spennende og se på i forhold til mine egne funn.

Nina Marie Grasmo, skrev i 2006 om den estetiske erfaring, med dans som fenomen. Denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan dansepedagogens bevisste forhold til kunnskap og kompetanse i og om dans, kan hjelpe danseelevne til å bli selvstendige og reflekterte utøvere. Hun skriver: «Kroppens evne til kognisjon uttrykker en erfaringsforståelse hvor forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring er intakt. Det vil si at pedagogen utøver sanselig klokskap gjennom å utvikle kroppens evne til kognisjon hos elevene» (Grasmo, 2006, s. 4). Dette samsvarer med min opplevelse av gruppen fra danselinja. Oppgaven var aktuell på grunnlag av hennes forskning rundt en estetisk erfaring, og bevissthet hvordan jeg plasserer meg med tanke på min forforståelse i rollen som dansekunster (danser, pedagog, koreograf) og som forsker i denne konteksten.

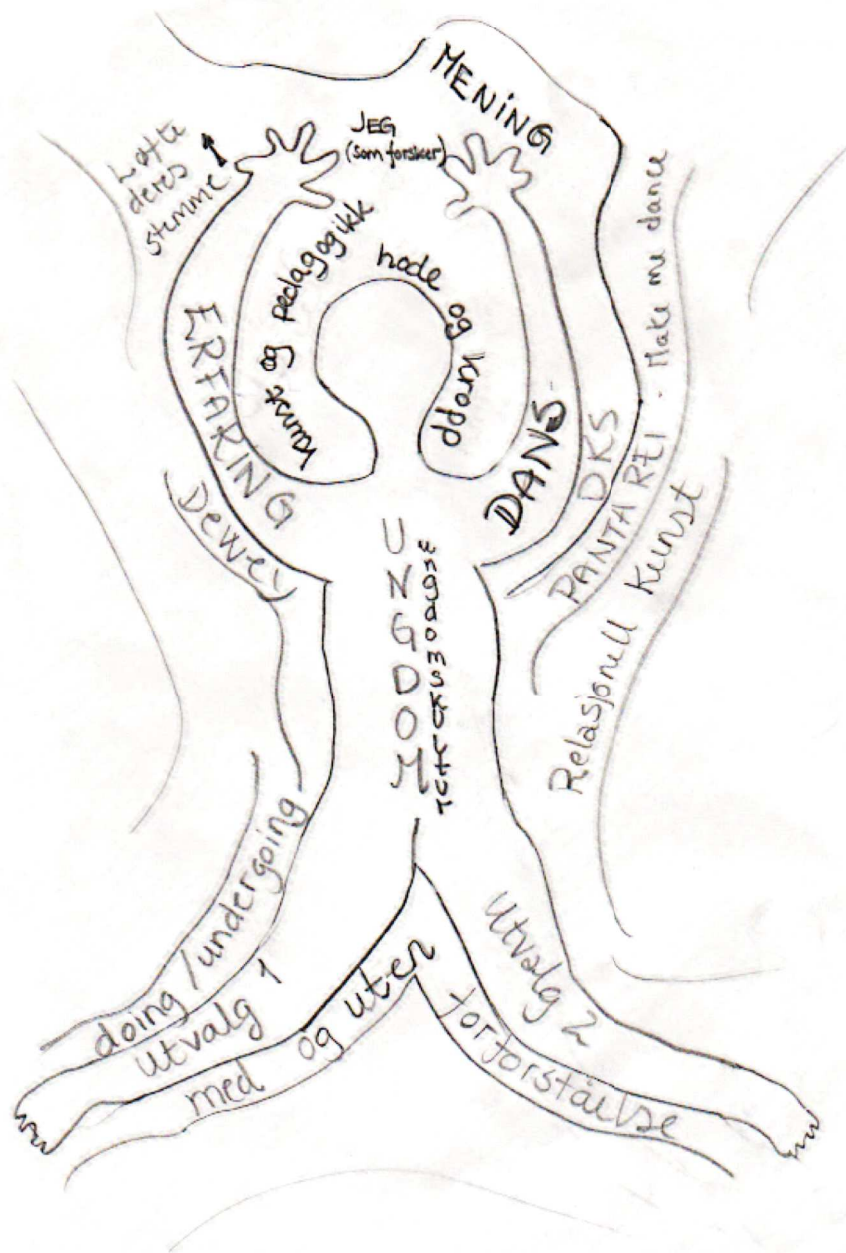
Alle disse oppgavene har på en eller annen måte vært med å utfylle min egen forskning, enten i form av å utfylle eller supplere teori, underbygge mine funn, og se alt i en større sammenheng, men også for å kunne stille eller drøfte kritiske spørsmål.

Om ikke alle er brukt like aktivt for denne forskningen, har jeg i tillegg til disse oppgavene gjort meg kjent med Hilde Rustads doktorgrad om danse- og kontaktimprovisasjon, og referert noe til Irene R. Veltens doktorgrad som omhandler dansestudenters levde erfaringer med ulike tradisjoner innen moderne- og samtidsdans (Rothmund Velten, 2019). Alle disse som har bidratt og beriket Norge med forskning i dansefeltet, noe som også er viktig da det finnes mindre forskning innenfor dans, enn i de andre kunstfagene.

Avgrensning

Jeg hadde mulighet for å gå flere veier i denne oppgaven. Det startet som nevnt i en kulturpolitisk retning hvor jeg ønsket å komme til bunns i hvordan midler ble delt ut og se hvilke produksjoner, og hvorfor, som fikk en plass i DKS. Retningen endret seg underveis og jeg avgrenset min problemstilling, hvor fokuset heller ble på mottakerne, nemlig elevene og deres erfaringer med en danseforestilling gjennom DKS. Jeg tolker min empiri ved hjelp av en del kunstfaglige og pedagogiske teorier og begreper, som relasjonell kunst (Bourriaud, 2007), performativ estetikk (Fischer-Lichte, 2008) og estetisk erfaring (Dewey 1934), og ser dette i sammenheng med samtidsdans/danseteatersjangeren og ungdomskultur. Jeg skal altså i min oppgave se på og tydeliggjøre den relasjonelle kunsten opp mot en estetisk erfaring. Hva skjer når kunsten kommer tettere på?

Visualisering



Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å belyse ungdommenes erfaringer med dans i DKS gjennom forestillingen MMD. I denne sammenhengen er det relevant se på noen teorier som kan knyttes opp til nettopp dette. Panta-Rei danseteater er opptatt av å åpne opp for at dansen de lager kan kommunisere med flere enn kun spesielt interessert. På hvilken måte er denne forestillingen aktuell eller treffende for ungdom? Hva kan oppstå når kunsten kommer tettere på, og kan denne hendelsen eller erfaringen ses på som en estetisk erfaring? Hva er i så fall denne erfaringen, hva gjør den, hvorfor og når skjer dette? Kapitlet er delt opp i fire deler under hovedoverskriftene: relasjonell kunst (Bourriaud, Fischer-Lichte), estetisk erfaring (Dewey), samtidsdans og danseteater og ungdomskultur. Disse teoriene vil representere ulike perspektiver, hvor de tre første kan sies å være innenfor den kunstpedagogiske diskursen. Under siste overskrift, ungdomskultur, skriver jeg kort om utviklingspsykologiske perspektiver i tillegg til noe nyere forskning på dagens ungdomskultur, slik at jeg kan se dette i sammenheng med deres alder og de andre teoriene. Disse har utgangspunkt i et litt annet teoretisk univers og vil i større grad gå inn under den barnekulturelle, og dermed også den pedagogiske diskursen. Teori som blir omtalt er i stor grad brukt både som analyseverktøy og referanser, og som forklart, tatt med videre i drøftingsdelen.

Relasjonell kunst

I mitt intervju med Panta Rei om deres virksomhet og om forestillingen *Make me dance* forklarer koreografene Anne Holck Ekenes og Pia Holden at det de driver med er *relasjonell kunst*. Man kan si at dans alltid har vært relasjonell (og åpen for deltagelse) enten i form av rituelle praksiser eller i form av sitt sosialiseringmandat, være seg høyklassekulturen og dans ved hoffet, eller arbeidsklassen og ringdans på bygda, for å gi noen eksempler. Det er viktig å påpeke at det ikke er i denne historiske sammenhengen jeg søker teorier for forståelse eller definisjoner av den relasjonelle kunsten. Det er dansen som kunstuttrykk og samtidsdansen spesielt, som er interessant i denne konteksten. Hvordan den åpner opp for, og tar med publikum på, en annen måte enn den tradisjonelle titteskapsenen. Jeg har dykket inn i teori fra Nicolas Bourriaud, da begrepet relasjonell kunst ofte er knyttet til hans kunst-teori, og verket *Relasjonell estetikk*. Videre er Erika Fischer-Lichtes teorier også godt representert under hovedoverskriften: Relasjonell kunst, og underoverskrift: Performativ estetikk hos Fischer-Lichte. Teoriene og begrepene som er brukt har sitt opphav i forskjellige felt og

kunstuttrykk. Bourriaud kommer fra billedkunsttradisjonen, mens Fischer-Lichte tar utgangspunkt i teatersjangeren. Likevel bruker jeg relasjonell kunst som et paraplybegrep, til tross for at dette er hentet fra den visuelle kunsten, da jeg ikke ser det som problematisk å bruke begrepet innenfor flere kunstuttrykk, men også fordi Panta Rei nettopp bruker dette begrepet om sin kunst. Jeg ønsker å bruke begrepet og teoriene rundt for å kunne se både det som har oppstått i en større sammenheng, og for videre å drøfte det opp mot funn i ungdommenes erfaring av danseforestillingen *Make me dance*. Videre redegjør jeg under overskriften danseteater og samtidsdans for hvor, når og hvorfor disse begrepene oppstod for å kunne se det sammenheng med relasjonell kunst og performativ estetikk. I tillegg vil det gis en beskrivelse av de ulike danseuttrykkene/sjangrene som danses i forestillingen.

Relasjonell kunst hos Bourriaud

Nicolas Bourriaud presenterer og reflekterer rundt kunsten relasjonelle funksjon, i sitt verk, *Relasjonell estetikk*, fra 1998. Han spør om hva som står på spill i samtidskunsten, og hvordan den forholder seg til samfunnet, historien og kulturen. Hvorfor vokste denne kunsten som handlet om det interaktive, sosiale og relasjonelle frem? I dagens samfunn forsvinner mer og mer av den menneskelige kontakten, og sosialiseringer uten fysiske møter er vanlig. Eksempler kan være gaming og sosiale medier. Ungdomskulturen er ofte preget av det markedsstyrte samfunnet og våre sosiale bånd er mer produkter og representasjoner, enn direkte opplevelser. Slik kan dagens kunstpraksiser ses på som sosiale eksperimenteringer som i større grad handler om nærhet enn dette ensformige adferdsmønsteret. Et viktig poeng som Bourriaud presiserer er at den relasjonelle formen utvikler seg i tråd med perioden og sammenhengen den oppstår i, og må da også studeres deretter, og ikke opp mot den uforanderlige essensen. (Bourriaud, 2007, s. 7–12).

Kunstverket tilbyr med den relasjonelle kunsten et sosialt rom, fremfor et privat. Man kan si at kunsten (Bourriaud refererer da til malerier og skulpturer) alltid har vært der som et grunnlag for dialog og (større) møter, i motsetning til både tv, litteratur og teater som innbyr til privat forbruk eller mindre grupper. Det finnes noen uskrevne normer eller taus kunnskap om at det i forestillinger hvor det tradisjonelle skillet mellom scene og publikum finnes, ikke er åpent for samtaler publikum imellom, på samme måte som det kan være på en utstilling. Under en utstilling kan det derimot erfares, kommenteres og forflyttes innenfor det samme tidsrommet. «... Kunstverket representerer et sosialt (*mellom*)rom», (Bourriaud, 2007, s. 20). Med det menes et rom hvor annen utveksling enn de som dominerer samfunnet ellers oppstår. Slik vil også samtidskunsten skape et frirom, og «... åpne for en «mellommenneskelig handel»

som er forskjellige fra de «kommunikasjonssonene» som påtvinges oss», (Bourriaud, 2007, s. 21).

Bourriaud definerer den relasjonelle estetikken som en formteori fremfor en kunstteori, på grunn av at den stadig er i forandring og må ses i kontekst til samfunn og historie (en sammenhengende helhet). Den viser en karakteristikk av verden, fremfor en formulering av opprinnelse og et mål. Samtidskunsten burde ses på som formasjoner, hvor det er form i møtene, en dynamisk relasjon, som utvikler seg i forhold til hverandre (Bourriaud, 2007, s. 24–28).

Performativ estetik hos Fischer-Lichte

Utallige kunstneriske eksperimenter, utstillinger og performanser er blitt gjort i den relasjonelle kunstens ånd og innen performance-estetikken. Ulike måter for å utforske og utfordre sosiale bånd, eller «tilby» sosiale tjenester gjennom for eksempel estetiske produkter, er blitt testet ut (Bourriaud, 2007, s. 49). Store og vanskelig etiske problemstillinger har dukket opp i grensesprengende performanser. Fischer-Lichte viser blant annet til den jugoslaviske artisten Mariana Abramović, som i oktober 1975 presenterte sin performance kalt, *Lips of Thomas*, på et galleri i Innsbruck. Her kutter hun seg selv i magen med et glasskår for så å legge seg på en seng av is samtidig som hun har varmeelementer fra taket stekende rett over seg (Fischer-Lichte, 2008, s. 11). I min forskning rundt elevenes erfaringer av *Make me dance* og Panta Rei Danseteater, ser jeg denne grensesprengende og avantgardiske scenekunsten som mindre relevant, Panta Reis virke og mål er ikke å søke mot ytterkanten for å provosere og tøyne grenser på den måten. Kanskje snarere tvert imot, de ønsker heller å utfordre de kunstneriske valgene og jobbe mot at dansen kan bli mer sosial, allemannseie og avmystifisert, som de kaller det. Felles for denne retningen er likevel teorier om mellommenneskelige relasjoner, møtene med kunsten og hva den gjør, i tillegg til nærhet og tilgjengelighet står i fokus, og at de innenfor disse begrepene utfordrer de tradisjonelle reglene eller rammene innenfor sine kunstuttrykk. Community art, som er et begrep Panta Rei jobber med og innenfor, er nettopp et slikt virke og mandat som tilbyr denne tilgjengeligheten av dans til folket.

I og med at det vil være en viss forskjell på det såkalte *kunstverket*, visuell kunst og danseforestilling (i dette tilfellet) vil jeg nå videre referere til Erika Fischer-Lichte, som jobber innenfor performancesjangeren. Scenekunst-begrepet kan ses som et relevant begrep her, hvor det åpner opp for mer enn kun teatersjangeren, og er mer anvendelig for å ses i

sammenheng med dansefeltet. Der Bourriaud søker og definerer teorier rundt relasjonell kunst (som jeg har valgt å bruke som et paraplybegrep), kaller Fischer-Lichte det for, i sin søken av å formulere teorier og definisjoner, performativ estetikk. I sitt verk *The transformative power of performance, A new aesthetics*, går hun nærmere inn i performance-begrepet og diskuterer og reflekterer rundt hva den «nye» estetikken er og gjør. Boken er et bidrag til den pågående diskursen rundt teater og performance (som altså omtales som «den nye estetikken»), og Fischer-Lichte ønsker å vise og forklare hvordan publikum forholder seg til kunstverket i en relasjonell enhet. Jeg skal ikke gå dypt inn i det historiske aspektet her, men jeg vil referere til begrep og diskurser fra performance-kunsten som jeg også mener er relevant for nettopp analysen og drøftingen av ungdommenes erfaring med forestillingen *Make me dance*.

Performance-kunst har rundt 1990-tallet blitt en etablert sjanger, og det blir etterhvert utvekslet erfaringer mellom såkalt performance-kunst og tradisjonsteateret, der for eksempel teatret også kan ta i bruk utradisjonelle spillesteder og interaksjon (Fischer-Lichte, 2008, s.49). Fischer-Lichte trekker frem Max Herrmann som en av pionerne innen skriftlige teoretiseringer av performance kunst. Herrmann redefinerer også forholdet mellom skuespillere og publikum. For at en performance i det hele tatt skal kunne oppstå eller være mulig, må skuespillere og publikum samhandle på et bestemt sted over en bestemt tid, mener han. Herrmann sier i *The performative power of performance*: «om man skal erfare en performance estetisk, må man erfare ekte kropp og ekte tid» (Fischer-Lichte, 2008, s. 32). De fysiske handlingene og samværet, det Fischer-Lichte kaller co-presence, vil påvirke hele kroppen, og publikum vil ikke bare bli påvirket av skuespillerne, men også av hverandre (2008, s. 36). Det kreves altså to grupper av mennesker, utøvere og tilskuere. Dette vil også skape en slags responsløyfe omtalt som feedback loop, og i tillegg kan og vil det oppstå forskjellige energier i rommet eller der performansen finner sted (Fischer-Lichte, 2008, s. 58–59). Dette med energi er et noe udefinerbart og vanskelig begrep. Det forstås som en vitenskapelig måleenhet først og fremst, men også som noe som kan oppstå mellom mennesker i en spesiell kontekst, slik jeg ser det. Det er vidt og svevende, men når vi likevel bruker det i en kunstnerisk sammenheng er det også noe allment forståelig ved det. For eksempel kan en vanlig kommentar være: «De hadde så fin energi på scenen». Jeg skal ikke gå dypere inn i teoretiske aspekter ved dette, men forstår det altså som noe utøvere utstråler i en spesiell sammenheng.

Fischer-Lichte drøfter også i likhet med Bourriaud den økende media-kulturen som slår ut for fullt på 90-tallet. Hva nå med den kroppslige tilstedeværelsen, spør hun. En ny dikotomi

mellom media og det kroppslige nærværet oppstod, og feedback-sløyfen ble med det ugyldig. Hun presenterer forskjellige grader av nærværsbegrepet, *weak, strong og racial concept of presence*, hvor begrepet *the radical concept of presence* som den ene formen for nærvær er noe som kan oppleves i for eksempel teatret (Fischer-Lichte, 2008, s. 94–99). Hovik skriver at svakt nærvær kjennetegnes ved at aktørenes kropp og publikums kropp befinner seg i samme rom, samtidig. Sterkt nærvær handler om aktørens evne til å holde på publikums oppmerksomhet, men i radikalt nærvær viskes avstanden ut mellom aktøren og deltakeren, og kropp og tanke (Hovik, 2014, s. 99–100).

Mening, forståelse og effekt: Motsetninger eller gjensidige?

Fischer-Lichte diskuterer også hvordan mening oppstår, eller forstås, og videre effekten⁵ av dette. Hun trekker frem historiske aspekter for å se sammenhengen i performance-begrepet, hvor, hva, når og hvorfor det oppstod. Den dramatiske teksten stod tidligere veldig sterk i teateret og aktører skulle kommuniserte meningen direkte til publikum, skriver hun. Mange, blant dem medlemmer av det avant-gardistiske⁶ miljøet gav avkall på det litterære teateret og dets betydning, og argumenterte heller for at performance skulle fokusere på virkning fremfor mening (Fischer-Lichte, 2008, s. 138). Fischer-Lichte referer til Vsevolod Meyerhold som mente at teatret under disse nye tankene og argumentene måtte redegjøre og forholde seg til denne nye situasjonen hvor publikum heller ble «medforfattere». Mening skulle ikke overføres fra aktør til tilskuer, men tilskuerne var nettopp skapere av nye og egne meninger. Den historiske avantgarden som prøvde å formulere denne nye virkningsestetikken mente at fokuset på mening, og det å skulle overføre meningen fra aktør til tilskuer, utelukket den umiddelbare virkningen på tilskuerne. I de siste tiår har det på dette grunnlaget blitt søkt etter hva og hvordan mening utvikles i performance-teater, skriver Fischer-Lichte. Det bli stilt spørsmål ved hvordan kategoriene materialitet og semiologi, eller virkning og mening, tilnærmer seg hverandre på mange ulike måter, fremfor å prøve å finne en fasit (2008, s. 140).

⁵ For ikke å blande begrepene affekt og effekt, bruker jeg videre i teksten virkning i stedet for ordet effekt.

⁶ Les mer om avant garde-bevegelsen her: <https://www.widewalls.ch/avant-garde-movement-theater-music-photography-contemporary-art/>

Tilstedeværelse og representasjon

Fisher-Lichte drøfter forholdet mellom «presence» (tilstedeværelse) og «representation» (representasjon), hvor hun blant annet diskuterer svingningene mellom aktørens kroppslige tilstedeværelse og karakteren som blir spilt. «In aesthetic theories, 'presence' and 'representation' were long considered oppositional concepts...» (Fischer-Lichte, 2008, s. 149). Noe som på mange måter også er gjeldende i dag. «Presence» stod for det umiddelbare og en «ekte» erfaring, mens «representation» hørte mer til de store fortellingene og hadde en større kontrollerende mekanisme i seg. Den var noe forhåndsbestemt og fast, noe man kunne distansere seg fra og mer fiktivt, på et vis. En «representation» var forhåndsbestemt av en litterær tekst og tolket fysisk til en dramatisk karakter, av skuespilleren. Kroppen ble her underlagt teksten gjennom den dramatiske karakteren som ble spilt. Samtidig ble utøverens kropp og kroppsliggjøring, spesielt i 60, tidlig 70 -tallet, sett på som selve idealet, eller det beste eksemplet av «presence» (tilstedeværelse). Opposisjonen mellom disse to blir da heller ikke fullstendig passende, da vi opplever verden gjennom kroppen, uavhengig av vår tilstedeværelse eller representasjon/spill, mener Fischer-Lichte. På bakgrunn av dette vil forholdet mellom disse skape det hun kaller perceptual multistability hos tilskueren, som kan oversettes og forklares som spontane skift i tilskuerens persepsjon mellom presence og representasjon. Hun drøfter videre forholdet mellom disse ved å undersøke hvordan meningsskaping påvirker persepsjonens dynamiske prosess. Fischer-Lichte sier at vi «dealer» med bevissthet, men ikke viljestyrt perceptuelle prosesser (2008, s. 148–149). Altså leser jeg det slik at skiftene skjer konstant og publikum hopper inn og ut av sanseopplevelsen og meningsskapingen både bevisst og ubevisst. Dette er interessant med tanke på både utøvere og tilskuere, men i denne konteksten vil det være interessant å se det opp mot hva elevene opplever. Har den, performansen og meningen elevene selv skaper, noen virkning, på dem, slik Fischer-Lichte definerer og diskuterer begrepet?

Fischer-Lichte ser disse følgene av spontane skift i tilskuerens persepsjon som en generator for dannelsen av en subjektiv mening. Dette skjer enten gjennom følelser, reaksjoner, eller handlinger som forårsakes, hvor både utøvere og tilskuere retter oppmerksomheten inn til seg selv, autopoiesis, og videre bidrar til en feedbackloop (Fischer-Lichte, 2008, s. 150). Alle, både aktør og tilskuer, er en del av en felles kunstopplevelse. Hun er av den oppfatning at sanseintrykk og følelser, kroppslige reaksjoner, som å få gåsehud eller pustebesvær kan ses på som mening, fordi hun definerer mening som en tilstand av bevisstheten. Denne virkningen som skjer, skaper mening og denne meningen befinner seg i kroppen. Dette vil

altså ha en virkning, men forholdet mellom mening og virkning, hvor den emosjonelle berøringen er en del av virkningen (effekten), vil være uavklart, (Fischer-Lichte, 2008, s. 150–152). De vil dermed blande seg inn i og påvirke hverandre, slik jeg ser det.

Spørsmålet om hvordan mening og nye meninger også påvirker persepsjonen, det vi sanser, er aktuell. I denne konteksten hvor persepsjon blir definert som mening, vil mening også være ansvarlig for nye meninger. De følelsene som da stimuleres under en performance, og som er en del av en feedbackloop vil da innebære at persepsjonen av disse teatraliske elementene kan produsere følelser som kan spores tilbake til tidligere meninger. De ligger i kroppen og sånn sett vil de være en del av en forforståelse. Er subjektet hermeneutisk i dette tilfelle, spør Fischer-Lichte videre. Kan tilskueren forstå performansen? Hun sier at en performance kan skape mening for publikum, men at de ikke nødvendigvis forstår performansen i seg selv. Vi kan jo spørre oss om det i det hele tatt er nødvendig å forstå?

Publikum genererer mening i en performance ved å delta i den kreative prosessen, som de ønsker å forstå. I det performansen er over, er også den kreative prosessen over. Forsøket på å skulle forstå hendelsen i etterkant vil være utenfor den estetiske erfaringen, som avsluttes med performansen.

Fischer-Lichte (2008) ser da dette mer som en hermeneutisk prosess hvor publikum søker etter hvordan assosiasjonene som dukker opp kan relateres til dem selv og deres tidligere erfaringer, heller enn en hermeneutisk prosess rettet mot en forståelse av selve performansen. Hun presenterer nettopp denne teorien om «feedbackloop», hvor subjekt og objekt er i relasjon til hverandre fremfor at subjektet står ovenfor og fortolker objektet. Alle er en del av hendelsen, uansett hvilken mening de har om den, og alt påvirker hverandre, uten at det er et klart skille (Fischer-Lichte, 2008, s.155-170). Performansen bidrar til en sosial hendelse og interaksjon, slik jeg forstår det.

Transformasjon

I sin teori presenterer og henviser også Fischer-Lichte til Van Gennep og begrepet liminalitet som er hentet fra hans ritualstudier. Her sees ritualer som overgangsstadier, fra en tilstand eller posisjon/tittel, til en annen. Et eksempel det er vist til er overgangen mellom det å være mann og kvinne, til å bli ektefeller. Dette har en overføringsverdi til performance-kunsten, hvor publikum gjennom den estetiske erfaringen kan bli transformert i form av at de lar seg bli berørt, uten at det dette skaper en endring i status, slik det kunne blitt i ritualet (Fischer-

Lichte, 2008, s. 174-175). Sett i metaperspektiv påstår Fischer-Lichte at det er spesielt to faktorer i performancer som kan aktivisere en liminal erfaring: det ene er autopoiesis (selvskapingen som en del av feedbackloopen); og når dikotomier kollapser, f.eks. kunsten mot virkeligheten. Sterke emosjonelle berøringer vil trigge impulser, og disse følelsene og igangsettingen av den liminale tilstanden kan ikke separeres fra hverandre. Estetisk erfaring og liminal erfaring sammenfaller på bakgrunn av feedbackloopen (2008, s. 176–177).

Transformasjonen som kan oppstå i en performance, for eksempel, vil bare være midlertidig, effekten trer i kraft over en tidsbegrenset periode under deler av eller hele performancen. Det kan oppstå fysiske forandringer i kroppen, beskriver Fischer-Lichte. Spesielt om det skjer et rollebytte fra tilskuer til skuespiller vil det skje en endring i status, en transformasjon. Dette er forårsaket av en destabilisering av selvet og reorientering av samfunnets regler og normer. Hvorvidt det fører til en varig transformasjon er avhengig av vært enkelt individ. Det kan også skje at tilskuere oppnår og er i denne tilstanden i etterkant av en performance, og dermed reorienterer seg i en senere refleksjon. I begge tilfeller skjer en liminal erfaring (på grensen mellom to overganger, på vei til en transformasjon) (Fischer-Lichte 2008, s. 174–179). Fischer-Lichte definerer med andre ord denne estetiske erfaringen innen performancekunst som en liminal erfaring, en slags overgangsfase som kan føre til en transformasjon.

Slik jeg leser og tolker Fischer-Lichte og hennes definisjoner på, og forståelser av, virkning og mening, kan virkning (effekt) ses på som den fortolkende mening hver publikummer gjør seg, noe som kan ha en virkning i kropp og sinn, og som handler om hva publikum gjennomgår og dermed skaper mening for dem. Videre vil denne estetiske erfaringen, slik jeg forstår det og veldig enkelt forklart, kunne føre til en liminal erfaring og en transformasjon.

[En estetisk erfaring](#)

Dewey og hans teori og definisjon av hva en estetisk erfaring er og gjør, virker videre relevant som et teoretisk perspektiv. Jeg bruker blant annet hans verk *Art and experience*, men også perspektiver av Lars Løvlie.

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof og pedagog. Hans pedagogiske teori om at kunnskap ikke bare er død fakta, men må integreres i individets liv og erfares med hele kroppen, har utviklet seg til det kjente slagordet «learning by doing». Vi må ha en viss erfaring, og ikke bare anta at vi forstår tingen kun ut i fra at vår bevissthets oppmerksomhet rundt tingen (Dewey, 1916, s. 54–57). Dette beskriver Dewey (1934) som «doing and

undergoing» (forbindelsen mellom det å gjøre noe og det å gjennomgå noe), og bruker det som en definisjon på hvordan erfaringer oppstår og hvordan naturen og omgivelsene rundt oss hele tiden vekselvis påvirker nettopp våre erfaringer. Dette er også interessant å se i sammenheng med ungdommenes erfaring med kunstopplevelsen de hadde.

I kapittel tre i sin bok, *Art As Experience*, presenterer Dewey nettopp sin teori rundt erfaring og det å gjøre en erfaring. En estetisk erfaring kan kun forstås ut fra en erfaring generelt, mener han. Det vil inntreffe en strøm av erfaringer konstant, dette er en naturlig del av livet og hverdagen, men ofte er disse erfaringene ufullstendige. Vi blir ofte avbrutt i erfaringen, uten at den nødvendigvis er fyllbyrdet. Gjør vi derimot, det han kaller, *en* erfaring, vil erfaringen være en helhet og bli fullført på en tilfredsstillende måte, enten det gjelder et parti sjakk eller en løsning på et problem. Denne erfaringen har en flyt, det kan oppstå pauser eller hvilepunkt, men aldri et fullstendig stopp (Dewey, 1934, s. 35). Når vi til daglig prater om erfaringer i hverdagen, referer vi ofte til enestående fenomener som har en begynnelse og en slutt. De «virkelige» erfaringene defineres her ofte som noe som fremstod som veldig viktig eller som man lett husker tilbake på. Kanskje var det en nesten-katastrofe eller et spesielt godt måltid man spiste i Paris, som fremstod som en spesiell opplevelse. Delene av disse opplevelsene fremstår som særegne hver og én, men flyter også videre inn i, påvirker og viderefører sitt særpreg til neste del. Dewey viser til en elv som strømmer. I motsetning til f.eks. en dam, gjør strømmen i eleven delene avgrenset, men fortsatt mer interessant enn de forskjellige delene i denne dammen. Det oppstår en helhet av ulike faser, uten tomrom, med en kontinuerlig flyt. Dette definerer Dewey som *en* erfaring (1934, s. 36). I et kunstverk, som for eksempel i danseforestillingen MMD, smelter forskjellige elementer og deler sammen, og blir til en helhet.

Man kan si at alle disse delene, til tross for at de har forskjellige egenskaper, kommer tydeligere frem gjennom en sammensmelting. Når det snakkes om en erfaring i etterkant, kan vi oppdage at av kun én av alle disse delene med sine forskjellige egenskaper er så sterke og fremtredende at det er nok til å beskrive hele erfaringen. I øyeblikket kan de oppleves som emosjonelle, formålsrettede og viljebestemte, i siste instans intellektuelle (Dewey, 1934, s.37). Opplevelsen vil ikke kun være summen av de forskjellige egenskapene. Erfaringen vil heller ligge i strømmen mot en fullbyrdelse, den samlede konklusjonen av disse delene. (1934, s. 36). I forestillingen MMD, hvor elevene på en eller annet måte blir berørt av forskjellige momenter, vil denne strømmen av hver del til slutt danne en helhet. Det at erfaringene bearbeides med hele kroppen, blir fullstendig og til en kunnskap, sannhet, en ny

forståelse eller noe som setter spor, slik jeg ser det, er *en* erfaring. En sansende erfaring, med andre ord.

En erfaring vil derfor, ifølge Dewey, alltid ha en estetisk kvalitet. Hans erfaringsteori blir en estetisk teori nettopp på grunn av hans tanker om at verden starter i sansningen. Tankeerfaring vil ha sin estetiske kvalitet i det bevegelsen i tankerekken når en fullbyrdelse, en konklusjon.

I likhet med det å betrakte en storm som når høydepunktet og gradvis stilner av, består tankeerfaringen av en sammenhengende bevegelse av emner. Akkurat som på det stormfulle havet kommer det en rekke bølger: forslag flommer inn og blir knust i et sammenstøt, eller bæres videre av en samarbeidsvillig bølge. Og om man når frem til en konklusjon, er den gjennom en foregripende og oppsamlende bevegelse som til slutt blir fullbyrdet. (Dewey, 2008, s. 198)

Disse intellektuelle konklusjonene har sin egen estetiske kvalitet i og med at de kan ha verdi også i andre erfaringer. Nettopp på grunn av en indre sammenheng og følelsen av å ha fullført en helhetlig erfaring gjennom en organisert bevegelse, har den også en emosjonell kvalitet. En struktur som vi kan kjenne igjen i kunsten og møte med kunst. Akkurat dette er kvaliteter som en intellektuell aktivitet er avhengig av for at det skal bli *en* erfaring, og nettopp derfor mener Dewey at estetiske og intellektuelle erfaringer ikke så lett kan skilles fra hverandre, men at de intellektuelle erfaringer avhenger av å ha et estetisk preg for å bli fullstendig. I motsetning kan altså en tankeerfaring eller handlingsrekke, for den saks skyld, også være av kun praktisk virksomhet uten å gi næring til erfaringen. Om aktiviteten er automatisert og kun går etter erfaren dyktighet, vil den ikke bli fullbyrdet i bevisstheten, og dermed ikke være *en* erfaring (Dewey, 1934, s. 35–39).

Gjøre og gjennomgå

I enhver erfaring av betydning, altså opplevelsen av *en* erfaring, vil man måtte gjennomgå noe. Dette innebærer at man må plassere noe over det man tidligere visste, man foretar en rekonstruksjon, gjennom emosjoner. Følelser tilhører selvet og i involvering av en hendelses bevegelse kan det oppstå både ønskede eller uønskede utfall. Han kaller det for «emotional discharge», oversatt som følelsesutbrudd (Hohr, 2009, s. 67). Det kan være øyeblikk der man blir skremt og skvetter til, eller rødmer av skam. Dette er mer reflekser, noe som ikke er varig, og derfor ingen estetisk erfaring, i så måte. Oppstår det derimot en varig situasjon som innebærer en forandring, er de følelsesmessige (Dewey, 1934, s. 42). Når en automatisert erfaring fører til en ny erfaring ved et vekselspill mellom individ og omgivelser med flere varierte hendelser som beveger seg mot en fullbyrdelse, en konklusjon, kan det bli til *en* erfaring likevel, slik jeg oppfatter det. Erfaringer av ulikt slag og form vil altså ha et felles mønster. De vil være «... et resultat av samspill mellom et levende menneske og en side ved

den verden det lever i» (Dewey, 2008, s. 203), altså individet og konteksten eller omgivelsene rundt. Utvekslingen av det å gjøre og gjennomgå noe, nettopp det man oppdager underveis av gjøremålet eller handlingen og som fører til neste bevegelse og handling er tett forbundet med hverandre, en helhet. Denne helheten er samlet i persepsjonen og det er nettopp det å fatte forbindelsen som gir mening. «Erfaringens natur kan forstås bare ved å legge merke til at den omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte», skriver Dewey (1916, s. 53). Eksempelvis vil et barn som stikker fingeren inn i en flamme og brenner seg være et aktivt element, men erfaringen ligger i det barnet forbinder dette med smerte og ser konsekvensen av handlingen. Om jeg skal vise til et eksempel fra min empiri kan det aktive elementet i denne sammenhengen vært at en av ungdommene som forteller at hun får det hun kaller «et rush i kroppen», hun blir berørt, og dette gjør i etterkant at hun føler seg inspirert og motivert for egen dans. Hun sitter igjen med en ny forståelse og kunnskap. Det aktive elementet kan forstås som den delen hvor man forsøker/eksperimenterer og handler i forhold til erfaringen. I den passive delen blir man utsatt for erfaringen. Slik blir det en slags vekslende kombinasjonen, en samhandling, vi gjør noe med erfaringen, og erfaringen gjør noe med oss. Dermed mener altså Dewey at om erfaringen skal være fruktbar eller verdifull, må det faktisk skje en forandring i etterkant. Det vil si at om erfaringer blir bevisst knyttet opp mot konsekvensene og aktiviteten fortsetter videre etter vår refleksjon rundt disse, vil det skje en forandring i oss og vi får en ny forståelse, av noe slag. «Erfaring er først og fremst aktiv-passiv, den er ikke først og fremst kognitiv. Men *målet på verdien* av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser eller sammenhenger som den fører til» (Dewey, 1916, s. 54). I hans erfaringsbegrep er det en enhet mellom aksjon, emosjon og kognisjon (Hohr, 2009, s. 67).

Om man da har lite eller manglende tidligere erfaring kan opplevelsen fortsatt være sterk, men det vil bli vanskelig å kunne fatte relasjonene og forbindelser, og dermed også gi opplevelsen dybde. Det at erfaringer begrenser seg handler om forstyrrelser i persepsjonen mellom det å gjøre og gjennomgå noe. Forstyrrelser fører til ubalanse og vil gjøre erfaringen delvis eller forvrengt. Dewey (1934, s. 44) skriver at dette er noe som spesielt skjer i den travle og utålmodige verden, vi lever i. Jeg vil tørre å påstå at verden ikke har blitt mindre travel, så dette er absolutt like aktuelt i dag, om ikke mer.

Estetisk erfaring i et kunstpedagogisk perspektiv

Erfaringsbegrepet er viktig og spennende å ta med også sett i et kunstpedagogisk perspektiv i, synes jeg. Hvordan kan man på best mulig måte definere hva denne erfaringen er og gjør med

og for dem? Får de noen ny forståelse? Kan dette knyttes til en kunstpedagogisk tekning, og blir de utsatt for aktive elementer i denne forestillingen? Er det et mål at kunst i DKS skal være pedagogisk? Og i hvilken grad er det et skille mellom kunsten og pedagogikken i dette tilfelle? Jeg spør meg selv videre, om et av kunstens mandat er å snu ting på hodet, være samfunnskritisk, slik at man får nye perspektiver og opplevelser, vil ikke dette sammenfalle med tanke på skolens dannelsesmandat, og pedagogikkens innhold og ønske om transformasjoner? Lars Løvlie (1990) skriver i sin artikkel at det er delte meninger om at det estetiske blir knyttet til et allment begrep om erfaring. Noen mener at estetikk ikke kan knyttes opp til erfaring og kunnskap. Da mister nemlig kunsten sin egenart. Løvlie presenterer tre inndelinger i forbindelse med den estetiske erfaring: Den mimetiske, den ekspressive og den transformativ teori. Den mimetiske tradisjonen så på kunst som en etterligning av noe som var, en avbildning, et håndverk. Den ekspressive teorien ser kunsten som subjektiv, noe som kommer til uttrykk gjennom menneskets indre natur, hvor de kulturelle og sosiale erfaringene er helt redusert (Løvli, 1990, s. 3). På grunn av avgrensninger vil jeg ikke gå like dypt inn i alle de tre ulike inndelingene, men si noe mer om den transformativ teorien, der Løvlie (1990, s. 1–2) referer til nettopp Dewey, og som også er tett knyttet opp mot pedagogikken. Denne teorien forklarer at den estetiske erfaringen oppstår i koblingen mellom det individuelle og de fortolkninger som er allmenne og kulturelt bestemte, og en del av en felles forståelseshorisont (Løvlie, 1990, s. 9). Slik kan man vite noe om andre, og betydningen eller meningen ligger ikke i selve kunstverket, men er heller en skapende prosess mellom skaperen, verket og mottakeren. Løvlie (1990, s. 10). viser til Dewey som sier at det betydningsfulle i det estetiske er gjennom at erfaringen blir til, som *en* erfaring, og som videre er grunnlaget for andre erfaringer. Meningen ligger altså i denne løpende dialogen. Det vil nok være enklere for kunstneren selv å finne forbindelsen i det å gjøre og gjennomgå, gjennom sin skapende prosess. Likevel beskriver Dewey at betrakterens mottakelighet ikke er det samme som passivitet og at denne aktiviteten kan sammenlignes med skaperens. Dette er en prosess som består av flere responshandlinger som vil samles opp gjennom persepsjonen, og ikke kun en gjenkjennelse, som bryter eller stopper utviklingen mot en eventuell fullbyrdelse (Dewey, 1934, s. 51). Persepsjonen vekker følelser som preger det materialet som man sanser eller tenker på. Den estetiske fasen i erfaringen er altså når man mottar og gir seg hen, man gjennomgår noe. For at kunstverket i det hele tatt skal være et kunstverk, og for at tilskueren skal få en estetisk erfaring, må det skje en gjenskapende handling hvor nettopp tilskuer sanser og vurderer og videre skaper sin egen erfaring, i relasjon til egen livsverden. Tilskuer utfører her, i likhet med skaperen, et arbeid (1934, s. 53-54).

Danseteatertradisjonen og begrepet samtidsdans

Jeg vil under denne delen gi en beskrivelse av moderne danseteater som begrep og et tilbakeblikk på hvor og hvorfor det oppstod. Jeg ser dette som viktig for å forstå noe av konseptet til Panta Rei, i tillegg til at de selv omtaler seg som nettopp danseteater. I denne sammenhengen vil også begrepene moderne dans og samtidsdans være en naturlig del, da danseteater er en del av denne utviklingen som skjer, både i Europa og USA, i tillegg til at jeg vil omtalte MMD som en samtidsdansforestilling. Man kan forstå danseteatertradisjonen som noe som er sprunget ut fra fenomenet moderne dans som igjen var et oppgjør med den klassiske ballettens strenge normer, regler og lineære dramaturgi. Jeg ser også danseteaterbegrepet, eller formen, som et slags aktivt verktøy for kommunikasjonen Panta Rei oppnår med publikum og en definert retning eller form som er avgjørende for deres uttrykk og dramaturgi. I tillegg velger jeg og omtale tre pionérer fra feltet, Rudolf Laban, Kurt Jooss og Pina Bausch som jeg ser som relevant med tanke på prinsipper Panta Rei tar i bruk i sitt arbeid med dans.

For å kunne forstå hva begrepet danseteater rommer er jeg nødt til å ta et raskt tilbakeblikk på den moderne dansens opphav, som igjen begrepet samtidsdans (dans i samtiden) kan ses som resultat av. Samtidsdansen var et begrep som oppstod først på 1990-tallet i Norge (Eeg, 2006, s. 7). Iversen omtaler i sin masteroppgave moderne dans som et opprør mot blant annet den klassiske ballettens strenge form og en tematikk som ikke speiler samtiden. Dette starter allerede på slutten av 1800-tallet (Iversen Sture, 2007, s. 23). Også Isa Partsch-Bergshon benytter moderne dans som en samlebetegnelse på nye sceniske danseformer som oppstod og utviklet seg i USA og Europa (spesielt Tyskland) i perioden 1920-1968 (Partsch-Bergsohn, 1994, s. 32). Utviklingen av den moderne dansen i USA blir likevel raskt like regelbundet som den klassiske balletten. Dermed kunne ikke de store løftene om endring i form som fant sted, forvares. (Iversen Sture, 2007, s. 24).

Det oppstår igjen et brudd på 60-tallet. I USA ble den postmoderne dansen utviklet, mens det i mellomkrigstidens Europa utvikles det som kalles fridans. (Svendal Øvreås, 2016, s. 166–167). Spesielt fra Judson Dance Theatre, også omtalt som Judson Church Theatre, etablert i New York, ser vi dansekunstnere knytte seg til begrepet postmodernistisk pga. at de er den neste generasjons koreografer og kommer etter stilen som var dominerende eller gjeldende på daværende tidspunkt. Definisjonen på dans blir her redusert til et minimum, hvor det menes at dansen kan stå helt selvstendig uten verken dramatik, scene eller teknikk. (Iversen Sture,

2007, s. 24). De fokuserer heller på hva dans er og kan være, slik jeg forstår det, og bygger bevegelser ut fra kroppens naturlige, fysiske potensiale og forholdet til de indre prosessene, i tillegg til det ytre rommet. Dette vil også bli opphavet til releaseteknikken og kontaktimprovisasjon (2007, s. 26), som brukes aktivt i MMD. Jeg redegjør kort for disse sjangrene i slutten av kapitlet. Innenfor denne perioden er det også viktig å poengtere at danseuttrykkene ikke var homogene, og at koreografene kunne vektlegge svært forskjellige elementer.

I samme tidsrom oppstår *fridansen* i Europa, som et selvstendig fagfelt og som et resultat av samtiden. Grunnleggere av det tyske danseteateret: Laban, Wigman og Jooss, har mye av æren for at denne utviklingen skjedde (Murray & Keefe, 2007, s. 76). Jeg velger å omtale Laban og Jooss, i tillegg til Pina Bausch fra generasjonen etter, da jeg ser flere elementer fra deres tenkning, utvikling og tradisjoner, som sammenfaller med Panta Rei Danseteater.

Laban

I likhet med USA skjedde det også i Europa et opprør mot balletten. Rudolf Laban (1879-1958) utviklet blant annet et system for analyse og observasjon i dans (Eggen, 2008, s. 165), som bryter med den satte formen. I sin utforming av «den nye danseteknikken» som han kalte Modern Educational Dance ble de overordnende prinsippene for all menneskelig bevegelse sentrale (Jenssen, 2008, s. 147). Laban brydde seg ikke om å skille mellom dansere eller skuespillere når det gjaldt å utvikle sin dramatiske karakter i de forskjellige sceneuttrykkene. Begge var artistiske opptredener og bevegelser oppstår i alle former for scenekunst. Dette skriver han om i sin bok *Mastery of Movement*, og han refererer til Thanztheater, danseteater (Bradley, 2009, s. 29). «Spenningen mellom frihet/flyt/ og kontroll/begrensning/regulering av mønstre, ligger i hjerte av danseteatret generelt, men spesielt i Labans tilnærming» (Bradley, 2009, s. 30). Karen K. Bradley skriver at danseteatret forlot en varig arv, og at den frem til i dag fortsatt består av moderne dans som er fylt med meningsfulle øyeblikk og tydelige uttrykk. Alt fra gester og kastebevegelser til fall, for å vise til noen eksempler. Likevel er ikke alt bokstavelig. I Labans verk spilte det abstrakte fortsatt en rolle. Historien til et menneske er ikke nødvendigvis lineær eller logisk, likevel kan den være overbevisende. Det absurde kan gjøres forståelig. Det at Laban også tok i bruk bevegelsesfraser, kostymer og bilder fra eldre verk i tillegg til «lån» av flere teknikker i sine stykker for å skape nye originale måter og fortelle historier på, gjorde hans arbeider og form bærekraftig på et vis (Bradley, 2009, s. 63). Det ble på en måte gjenbruk av både teknikker og bevegelser, bare utviklet og tilpasset samtiden. Også publikum av Laban oppdaget at det var flere måter å se hans verk på, og at de

kunne velge hvordan de ville involvere seg, kanskje til og med delta. Hans forståelse og definisjon tillot dansen å være både mer tilgjengelig og virtuos, i det han brukte hverdagslige bevegelser, abstrakte og eksterne bilder. Slik ble også de hverdagslige bevegelsene nettopp et akseptabelt utgangspunkt for pedagogisk og koreografisk arbeid (Bradley, 2009, s. 64) I denne sammenhengen er det også verdt å nevne at en av Labans hovedinteresser var å bruke dans som en samfunnsaktivitet, forklart som «community activity» (Partsch-Bergsohn & Bergshon, 2003, s. 21), noe som sammenfaller med Panta Reis virke. Laban bidro også til at dans kunne bli sett som en autonom kunstform, der bevegelsene var i fokus og hevet over både musikk, kostymer og rekvisitter. Og selv om dansen og bevegelser ble støttet og underbygd av alle disse elementene, skjer meningsskapingen gjennom dansens medium, mente han (Bradley, 2009, s. 47).

Kurt Jooss sier i dokumentarfilem *European dance theater: Thanztheater* at Labans visjon var at dansen skulle løsrives fra de andre kunstformene og at den ble ledende for blant annet det meningsbærende i hver forestilling. Ved å bruke dans og bevegelse som kommunikasjon tar danseteateret opp Europas kulturelle og politiske klima. (Bergsohn, 1997).

Kurt Jooss og Pina Bausch

Kurt Jooss (1901-1979) var elev av Laban, men utviklet etterhvert sin egen tilnærming til danseteater. Han beskriver det på følgende måte:

Our aim is the dance theatre, understood as a form and technique of dramatic choreography concerned closely with libretto, music, and above all the interpretive artist. In school and studio the new dance technique must be developed toward a non-personal objective tool for the dramatic dance, the technique of traditional classical ballet to be gradually incorporated. (Partsch-Bergsohn & Bergshon, 2003, s. 26)

Altså vil danseteater, ifølge Jooss, bli forstått som en form og en teknikk. Hans metode bygger på et ikke-personlig verktøy for å skape dramatisk koreografi, som han kaller det. I tillegg mente han at det den klassiske ballettens teknikk måtte innlemmes og at musikk og koreografi hadde en viktig sammenheng. Dette er prinsipper som jeg kan gjenkjenne i Panta Reis MMD, hvor to av tre dansere har en klassisk teknikk i bunnen, og musikken er underbygger koreografien.

Hans kanskje meste kjente stykke, *Der Grüne Tisch* (Det grønne bordet), hadde premiere i Paris i 1932 og var en forestilling som blandet klassisk ballett med moderne. Den høstet svært gode kritikker og ble også vist i New York året etter med stor suksess (Partsch-Bergsohn & Bergshon, 2003, s. 63–65).

Etter Kurt Jooss gav seg tok en av hans studenter, Pina Bausch (1940-2009), over hans studio Folkwang Dance Studio (Climenhaga, 2009, s. 9). I dag blir hun omtalt som mulig en av de mest innflytelsesrike kildene til den teatrale dansen i Europa (Leirvåg, 2016, s. 47). Hun var grunnlegger av det nyere tyske danseteatret og etablerte sitt kompani Thanztheater Wupperthal, i 1973. I motsetning til Jooss, brøt hun med mange konvensjoner både i den klassiske og moderne dansen, og brukte gjerne eldre kvinner som utøvere. Hun utfordret den tradisjonelle scenen, benyttet det repetitive som et dramaturgisk virkemiddel og en ikke-narrativ struktur. (Leirvåg, 2016, s. 47). Dramaturgien ble bygd opp av flere montasjer. Her blir ulike elementer eller bilder satt sammen, i motsetning til en lineær historie fra a-å. Dette er også gjenkjennbart i MMD hvor det heller ikke fortelles, eller danses en historie fra a-å, men hvor flere små fortellinger er satt sammen og skaper en helhet.

Danseteater og samtidsdans forstått i denne konteksten

Danseteater er ikke nødvendigvis det samme som teatralisk dans eller fysisk teater, som vi kan se i nettopp denne kunsten som vokste frem med performance-sjangeren, hvor flere uttrykk blant annet delte scene (Leirvåg, 2016, s. 45). Selv om teatral dans ikke nødvendigvis sammenfaller med betegnelsen danseteater, som Panta Rei kaller seg, er det snakk om de sammensatte uttrykkene i spenningsfeltet mellom teater og dans, som gjør at det finnes gråsoner her (Leirvåg, 2016 s. 45).

Mye av det som skjer og elementer som blir brukt av de omtalte kunstnerne opplever jeg som veldig eksperimentelle, men som et viktig grunnlag for utviklingen innen samtidsdansen. Det som har vokst frem og tendensene vi ser i dansefeltet er, som i likhet med andre kunstuttrykk, et resultat av samtiden og de gjeldene diskursene. Det er nettopp dette jeg ønsker å tydeliggjøre med de øvrige eksemplene. Begrepet samtidsdans, som Camilla Eeg skriver, representerer nettopp dans i samtiden. Det kan være så mye og romme så mye, men i bunn og grunn handler det om å uttrykke samtiden med kroppen som utgangspunkt (Eeg, 2006, s. 9).

Jeg siterer under Kenneth Flak definisjon:

Samtidsdans er ikke selskapsdans. Samtidsdans er ikke klassisk ballett. Samtidsdans er ikke teater. Samtidsdans er ikke showdans. Samtidsdans er så absolutt ikke musikal. Samtidsdans er ikke breakdance. Samtidsdans er ikke sport. Samtidsdans er ikke So you think you can dance. ... det interessante er nemlig at samtidsdans ofte og gjerne tar i bruk elementer fra alt det jeg nettopp har sagt det ikke er. (Flak & Brandlien Åbel, 2015)

Jeg opplever at Panta Rei Danseteater bruker mange av de tidligere nevnte elementene fra danseteatertradisjonen, og den moderne dansens (hvorav også uttrykket samtidsdans også kommer fra) utvikling. Det finnes mange likheter, og de er eksperimentelle i sin form, uten at det går over til å være ekstremt absurd eller at dansen er redusert til et minimum. Det behøver altså ikke være en motsetning mellom samtidsdans og danseteater. Danseteaterformen er i stor grad brukt i samtidsdansen⁷. Nettopp slik forstår jeg også danseteaterformen og begrepet samtidsdans i Panta Reis verk *Make me dance*. Grepene de gjør i forestillingen som blant annet består av at danserne bruker tekst som er bygd på egne biografier, konkrete historier, er i gråsonen mellom teater (fiksjon) og performance (virkeligheten), rommet og dramaturgien tilbyr en mer interaktiv form og musikk, teknologi og tema speiler samtiden og spesielt målgruppens livsverden. Det gjør også bevegelsene hvor danserne uttrykker sine «kommentarer» til omverdenen gjennom kroppen. Jeg ser, som skrevet innledningsvis i kapitlet, også danseteaterformen som et aktivt verktøy i møte med publikum, oppbygningen og meningsskapingen, og samtidsdansbegrepet som et overordnet begrep for dansesjangrene, som rommer mye og i hovedsak består av elementer fra kontaktimprovisasjon, release-teknikk og urban dans som house i dette tilfelle. Jeg vil under redegjøre kort for hvert enkelt tekniske uttrykk i forestillingen MMD, for en mer detaljert beskrivelse av verket. Dette for å kunne se det i sammenheng med helheten av ungdommens opplevelse og deres preferanser. Jeg avslutter med et kort avsnitt om hva som kjennetegner utøverne i MMD som samtidsdansere. Jeg vil også poengtere at koreografene Ekenes og Holden jobbet tett med danserne i utarbeidelsen av forestillingen, slik at teknikkene som er representert er utøvernes spesialiteter.

Kontaktimprovisasjon

Kontaktimprovisasjon er ofte danset som en duett, hvor utøverne støtter og leker med hverandres vekt og tyngdepunkt, mens de er i bevegelse. Det handler om å gi og ta og bruke momentum (energiflyt) til å bevege seg i «takt» med partneren, der de fokuserer på fysiske fornemmelser som å berøre, lene, støtte, gi og ta motvekt, løfte og falle i en improvisert fysisk dialog. «Dancers investigated ‘everyday’ movement, used improvisational and indeterminate structures, and borrowed ideas from sports, visual art, and theater» (Novack, 1990, s. 43).

⁷ Gode eksempler fra det er blant annet Jo Strømgrens *Tribute to the art of football* (<https://iskompani.no/productions/2>) og kompaniet Punchdrunks *Sleep no more* (<https://mckittrickhotel.com/sleep-no-more/>)

Moderne danseren Steve Paxton er kjent som den som ga navn til kontaktimprovisasjonen, tidlig på 70-tallet, og som i høy grad var med og utviklet den (Novack, 1990, s. 8–10).

Release-teknikk

Som et ledd av kontaktimprovisasjonens utvikling, utvikles også releaseteknikken, selv om den ikke har et like tydelig startpunkt. Joan Skinner utarbeidet og brukte betegnelsen *releasing technique*, senere kalt *Skinner Releasing technique*. Dette var et alternativ til dansernes ansente dansetrening, og hovedfokus i teknikken er avspenning og kinetisk bevisstgjøring. Senere har flere utviklet sine egne former for release, blant annet Mary Fulkerson, som tidligere student av Skinner. Rothmund refererer til Lepkoff i sin doktorgrad hvor det sies at Fulkerson « ... arbeidet ut fra grunn- leggende bevegelsesmønstre og anatomiske bilder for å gi slipp på spenninger» (Rothmund Velten, 2019, s. 37).

Kontaktimprovisasjonen og releaseteknikken har mange av de samme grunnleggende tankene når det gjelder kropp og bevegelse. I MMD ser vi at dette kommer til uttrykk gjennom bevegelsessekvenser hvor utøverne jobber med å bruke spenningen i kroppen hensiktsmessig og føre energien dette medfører videre, hvor f.eks. en bevegelse gir kraft til en ny bevegelse osv. I tillegg til at utøverne utforsker balansepunktet og tyngdekraften sammen, hvor de bruker hverandre som støtte i både løft, len og kast.

House

Innenfor hiphop- og streetdancesjangeren er det utallige ulike forgreininger og stiler. En av dem er house, en stil som i likhet og parallelt med house-musikk, oppstod sent på 70-tallet/tidlig på 80-tallet i undergrunns klubber i New York og Chicago. Musikken ble til på grunnlag av flere DJer som fikk nok av den etterhvert klisjeaktige discomusikken, og blandet den blant annet med afro-rytmer og elektronisk musikk. House-dans er inspirert av afrikansk dans, latinsk dans, stepp, jazz, hiphop, breaking og capoeira, og er en improvisatorisk, kreativ og frigjørende dans, med mye vekt på fotarbeid (Ma, 2017).

Samtidsdanseren i Make me dance

Innenfor disse tre nevnte teknikkene, og med dem som inspirasjon, opplever jeg også i stor grad at utøverne i MMD har utarbeidet sin egen stil og sitt personlige uttrykk innenfor sitt spesialfelt. Alle har en ulik teknisk eller fysisk inngang til dansen. Selv om de er samkjørte i felleskoreografier, har de tydelig ulike bevegelsespråk, hvor de altså heller ikke forholder seg til kun en stil/teknikk, men er inspirert av flere, og blander disse. For eksempel kommer det frem at den ene utøveren som er utdannet innen moderne/samtidsdans er inspirert av både

prinsipper fra akrobatikk, breakdance og gulvarbeid hvor også kontaktimprovisasjons prinsipp om tyngdekraft og sentrifugalkraft spiller inn. På denne måten samstemmer dette godt med sitatet om samtidsdans av Kenneth Flak, referert tidligere.

Ungdomskultur

For å forstå hva et begrep som ungdomskultur kan innebære vil jeg først redegjøre kort for hva barnekultur er, eller kan være. I boken *Barnekultur* starter de i første omgang med å forstå kulturbegrepet og har med følgende definisjon fra Kunnskapsdepartementets *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*:

Kultur forstås her som kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttryksmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og om å levendegjøre, fornye og aktualisere. (Jæger & Torgersen, 2016, s. 13)

Dette kan være en god tilnærming for å videre forstå barnekultur som noe som «... gjøres, noe som kontinuerlig skapes og omskapes, og som kan si oss noe om barndommen til dagen barn» (Jæger & Torgersen, 2016, s. 13). Flemming Mouritsen har en tredeling av begrepet: 1) kultur *for* barn, 2) kultur *med* barn og 3) kultur *av* barn (Mouritsen, 2016, s. 65–70). Dette kan også hjelpe oss å se en mulig avstand mellom voksnes pedagogiske kultur og nettopp barnas egen kultur (Jæger & Torgersen, 2016, s.13). Det å finne nyere litteratur og forskning rundt begrepet ungdomskultur har vært noe utfordrende, men jeg har prøvd å se begrepet fra flere perspektiver og brukt kulturbegrepet vist til over og barnekulturbegrepet som en innfallsvinkel.

Som barnekultur, vil også ungdomskultur alltid være en samfunnsrelatert diskurs i evig bevegelse. Det å se ungdommenes erfaring av MMD må altså også ses i sammenheng med den tiden vi lever i, dagens samfunn og spesielt dagens ungdomskultur. «Å involvere barn i forskning krever dessuten en viss innsikt i hvordan det er å vokse opp i en tid og omgivelser som på mange måter er forskjellig fra forskerens oppvekstskontekst» (Haugsevje Dahl, Stavrum, & Heian Torvik, 2019). Om vi zoomer inn og ser tilbake på oppvekstvilkårene i Norge som et eksempel (i og med at denne undersøkelsen er gjort i Norge), er de ganske annerledes i dag enn de var for bare noen tiår tilbake. Det er også andre globale trender som blant annet kan utfordre verdiene som var vanlige bare få generasjoner tilbake, (som f.eks. stifting av familie og utdanning). Nettopp fokuset på individualisering er et eksempel, og videre også kunnskapssamfunnet. Det finnes et hav muligheter for ungdommer som vokser opp her i Norge i dag, som også preges av motsetninger, og som Ida Erstad skriver, kan dette være både virke forvirrende og skape en usikkerhet som det også er vanskelig for ungdom å

tolke og manøvrere i (Erstad, 2018, s. 51). Det finnes et hav av muligheter også i denne oppgaven, men jeg har altså gjort et utvalg av teorier og forskning på og rundt ungdom. I *Tidsskrift for ungdomsforskning*, som i løpet av 2019/20 blir til *Nordisk Tidsskrift for ungdomsforskning* fant jeg flere interessante rapporter. Mange av disse nyere rapportene samsvarer også med flere eldre teoretikere som blant annet den danske forskeren Kirsten Drotner og den tyske forskeren Thomas Ziehe, som begge har vært opptatt av og forsket rundt ungdomsperspektivet. Dette gjør også at deres teorier fortsatt er interessante, i mine øyne, og verdt å ta med som perspektiver i denne oppgaven.

Jeg starter i første omgang med å presentere noe teori rundt utviklingspsykologi og identitetsskaping i puberteten, og noen teorier rundt diverse utfordringer rundt ungdomstiden i vår tid.

Ungdom og utviklingspsykologi

Som nevnt innledningsvis i denne delen er de tre første teoretiske perspektivene basert på kunstteorier og kunstpedagogiske diskurser. Under overskriften ungdomskultur har jeg også valgt å ta med noe utviklingspsykologi. Det å skulle se erfaringer av kunst i lys av utviklingspsykologi kan i dagens samfunn oppfattes som feil, eller noe man skal se bort ifra i den kunstfaglige diskursen. Igjen kan det oppleves som at den pedagogiske diskursen og den kunstfaglige diskursen nettopp står på hver sin side her i Norge, og jeg får de samme synspunkter også bekreftet av flere i feltet, blant annet fra Panta Rei. Jeg har derfor valgt ut noe utviklingsteori av Vigdis Bunkholt fra 2010, for å prøve å se funn fra flere sider og i en helhet, tross alt.

Fysisk sett innebærer puberteten først og fremst kjønnsmodning. Jentene er som regel tidligere ut enn gutter og ofte starter puberteten med en vekstspurt. Utviklingen er varierende og veldig individuell, og noen når ikke full modenhet før de er i begynnelsen av 20-årene (Bunkholdt, 2010, s. 91). Alle fysiske og fysiologiske forandringer som skjer er først og fremst arvelig og fysiologisk betinget, men påvirkes også av miljøfaktorer. Det er vanlig at tenåringer under denne utviklingen blir veldig opptatt av utseende, dette har blant annet sammenheng med at deres kognitive evner utvikler seg og at de i større grad er i stand til å gjøre vurderinger og sammenligne seg med andre. Samfunnets stereotypiske helter og heltinner som gjerne kommer tydelig frem i media, bidrar også sterkt til å opprettholde dette fokuset, hvor det blir vanlig å måle sin vellykkethet gjennom kropp og utseende (Bunkholdt, 2010, s. 92–93). Mine to utvalg av ungdommer er alle i sitt 16. leveår på forestillingens

tidspunkt. Utvikling av identitet og personlighet står fortsatt sterkt i denne alderen. Det dreier seg om « ... grunnleggende holdninger ...», og utviklingen av dette (Bunkholdt, 2010, s. 163). Det handler om tanker, følelser og adferd, i tillegg til hvordan man forholder seg både til andre og i forskjellige situasjoner. Det å finne sin plass og tilhørighet både i samfunnet og blant jevnaldrende har mye å si for identitetsdannelsen, og det å videre få bekreftelser på nettopp dette, står sentralt. Noen teoretikere mener denne utviklingen varer livet ut, mens andre mener den er avsluttet etter puberteten og at den viktigste utviklingen skjer før individet er fem år. Teoretikere er likevel enige om, er at denne utviklingen er et resultat av samspillet mellom både arv og miljø (Bunkholdt, 2010, s. 163). Det er viktig å presisere at det vil selvsagt være individuelle forskjeller.

Ungdomsparadokset

Kirsten Drotner, dansk professor, påpeker at det for ungdom rundt mellom 14-16 år, som på dette tidspunkt har flere ting å tenke på med tanke på både seksualitet og forholdet til foreldre og venner, kan oppleve dilemmaer rundt å måtte ta valg rundt skolegang og utdanningsløp. De får høre at mulighetene nesten er ubegrenset og at utdanning er veien for å kunne ta del i samfunnets goder. Det er deres egen innsats som former fremtiden. Dette vil likevel ikke være likt for alle, det finnes mange av dem som faller utenfor systemet pga. ulike utfordringer. Ungdomstiden er sett på som en overgangsfase, og den er, slik vi kjenner den i vår vestlige senmoderne verden, preget av tre områder: familie, skole og fritid (Drotner, 2001, s. 37–40).

«Den moderne ungdom blir et sosialt, kulturelt og psykologisk brennpunkt» (Drotner 2001, s. 42). Med det mener Kirsten Drotner at man som ungdom skal både hankses med de seksuelle følelsene som dukker opp i denne tiden, og alle svingningene psykisk som også følger med. Man skal konkurrere om karakterer og utdanningsplasser i vårt moderne samfunn, i tillegg til at det forventes at man er reflektert, målrettet og følelsesmessig sårbar og søkende (2001, s. 42).

Jon Smidt (1989) referer i sin bok *Seks lesere på skolen* til Thomas Ziehe, tysk sosialiseringforsker, som har forsket på felles identitetstemaer for hele generasjoner, fremfor kun enkeltindividet, som vokser opp i det senkapitalistiske Vest Europa (fra ca. 60-tallet), og videre hvordan de forholder seg til den sosiale konteksten og kulturen de lever i. Han sier blant annet at ungdom i de senere generasjoner lever i en mer «åpen» kultur, enn før. Forklaringen, ifølge Ziehe, er at i samfunnet de lever i har tradisjonene blitt litt «tynnslette»,

dvs. gamle tradisjoner har blitt svakere og ikke blitt overlevert like sterkt til neste generasjon, slik preges også systemet med mindre normer og fastlagte mønstre (Smidt, 1989, s. 26)

«Kulturelt frisatt», er et begrep Ziehe bruker om dette (Smidt, 1989, s. 26). Han skriver at identitetsspørsmålet og identitetsarbeid blant ungdom er sannsynlig et større behov nå, enn i generasjoner før. «Det innebærer blant annet utforskning og utprøving av ulike livsområder de kommer i kontakt med, gjennom følelsesmessige sterke opplevelser» (Smidt, 1989, s. 26). Han skriver videre at dette er behov de gjennom ungdomsmiljøet eller media prøver å få tilfredsstilt, fremfor enn på skolen (1989, s. 25-26). De vanskeligheter som ungdom da har i dag, med tanke på fremtidsrelaterte spørsmål, kan tolkes gjennom dette begrepet. Samtidig kommer Drotner med en kritisk kommentar til dette. Hun påpeker at det ikke tas hensyn til om livet bestod av rendyrkede tradisjoner og at folk kun levde etter felles og fastlagte regler og normer, også var tilfelle før 2.verdenskrig, blant annet (Drotner, 2001, s. 47). I nyere forskning gjort her i Norge kommer det også frem at ungdom i dag drikker mindre, er flinkere på skolen, har et bedre forhold til sine foreldre og viser færre tilfeller av problematisk atferd. Kristin Hegna (2018) referer til Øia og Vestel (2014) som beskriver en «generasjonskløft» som er blitt borte. Det diskuteres til og med om «... det fortsatt er meningsfullt å diskutere dagens ungdom som en egen generasjon med særegne trekk» (Hegna, 2018, s. 53). «Generasjon prestasjon» som i 2010 ble et utbredt uttrykk i mediene, handlet om nettopp ungdommene, spesielt jenter, som satte umenneskelige krav til seg selv, og levde med et sterkt fokus rundt det å fremstille seg selv og hverdagen som «perfekt». Men uttrykket omhandlet også skolehverdagen og presset om utdanning og valg som «må» tas og får konsekvenser for fremtiden (Hegna, 2018, s. 53).

Nyere forskning innen stress og press blant ungdom

Avslutningsvis i denne delen om ungdomskultur vil jeg presentere noen resultater av en undersøkelse gjort blant ungdom ved navn *Stress og press blant ungdom (2017)*, som er relatert til skolehverdagen og hvordan de opplever den, i tillegg til andre faktorer som kan være stressende i livet og hverdagen deres. Den digitale hverdagen og medias utvikling generelt, er naturlig å ta med som en del av dette, da denne generasjonen mest sannsynlig er født og oppvokst med blant annet sosiale media rundt seg, noe som igjen vil eller kan påvirke. Jeg bruker denne undersøkelsen gjort i skolen på grunn av to faktorer: 1) Jeg ønsker å se på erfaringen de har med danseforestillingen MMD gjennom Den kulturelle skolesekken, nettopp med skolen som visningsarena og treffpunkt, i dagens samfunn. Altså ser jeg skolen og ungdommenes skolehverdag som en viktig del av helheten i denne sammenhengen, i

tillegg til at det er en av de nyere undersøkelser som jeg har funnet innen ungdomskultur. 2) I tillegg ønsker jeg å se nærmere på hva denne erfaringen betyr eller kan bety for dem, og hva som eventuelt kan oppstå når ungdom møter kunst i skolen, sett fra et kunstpedagogisk ståsted.

Rapporten jeg viser til er en kvalitativ undersøkelse der seks fokusgruppeintervjuer ble gjort med tjue ungdommer fra 10.trinn, både jenter og gutter, i to forskjellige ungdomsmiljøer i Oslo, i tillegg til en større spørreundersøkelse som omhandlet skolestress, kroppsbildeoppfatninger og bruk av sosiale medier. Analyser fra Ungdataundersøkelsen Ung i Oslo fra 2015 er også tatt i bruk i rapporten (Eriksen, Sletten Aaboen, Bakken, & Von Soest, 2017, s. 3). Selv om mitt utvalg alle er fylt 16 år og går i 1.klasse på videregående skole, er det mindre enn 12 måneder som skiller dem. Jeg ser at de står ovenfor mange de samme problemstillingene og valgene som blir omtalt i rapporten. I rapporten henvises til Skaalvik og Federici (2015), Murberg og Bru (2004), når det gjelder kunnskap om hvordan ungdom i Norge opplever skolen (Eriksen et al., 2017). Det er noe begrenset kunnskap om hvordan skole og stress er relatert til hverandre, men i denne undersøkelsen rapporteres det om at alle, uten unntak, rangerer skole øverst på årsak for stress i hverdagen. Det ligger generelt mye press på elevene, både med tanke på arbeidsoppgaver, høyt arbeidspress og karakterer. Det ligger også en mye bekymring i alle valgene som skal tas, som kan ha konsekvenser senere i livet og generelt med tanke på fremtiden. Det er en viss forskjell på jenter og gutter (Eriksen et al., 2017, s. 61-64). Altså er vårt målbare ideal i samfunnet en utfordring for ungdommene.

Ungdommene i undersøkelsen viser til både press fra foreldre, samfunn og skole, og forslag de selv har til forbedringer og løsninger handler i stor grad om en endring i skolens system. Også kroppspress og uoppnåelige skjønnhetsideal, hvor mat, trening, merkeklær og andre materielle ting spiller en avgjørende rolle, er en stor medvirkende faktor til stress, selv om dette også er veldig stedsavhengig. Aktørene bak dette er blant annet sosiale medier hvor ungdommene i høy grad eksponeres for andres «vellykka» liv. Selv om de ofte er klar over at mye er arrangert, og at et bilde ikke trenger å vise sannheten, blir de likevel påvirket. Også det å hige etter såkalte likes på sosiale medier for å oppnå bekreftelse og popularitet blant «venner» er et stort stressmoment og en del av et relasjonelt jevnalderspill. De er forventet å være tilgjengelig 24/7, som igjen « ... kan være en måte å vise lojalitet – en interesse for den andre og at man deler, i en målbar og konstant tilstedeværelse» (Eriksen et al., 2017, s. 66–75). I denne sammenhengen kan også Kristian Nødtvedt Knutsens doktoravhandling som tar for seg hvordan det performative og digitale samfunn kan revitalisere dramadidaktikk, være

interessant. Han bringer inn sosiale medier og deres komplekse kommunikative strategier i en dramafaglig kontekst og sier han blant annet er inspirert av: «En kultur hvor store dele af kommunikation og identitetsskabning foregår i den kompleksitet, som operer på det digitale platforme. Og hvor der stilles krav til subjektets evne til selv-refleksivitet» (Knudsen Nødtvedt, 2017, s. 10). Dette bekrefter det komplekse mediasamfunnet som ungdommen i dag vokser opp i, som igjen fører til mye stress, og som er viktig å ta med i betraktning i det man skal forske på, og i, ungdomskultur.

Kapittel 3: Metodologi og forskningsmetoder

Som tidligere forklart, har oppgaven og problemstillingen blitt til underveis i prosessen. Den metodiske tilnærmingen har dermed blitt et resultat av empirien og teorien. Oppgaven ble til på bakgrunn av funn og stadig nye forståelser. Mitt vitenskapeteoretiske ståsted og overordnede metodologiske forståelseshorisont er innenfor hermeneutikken og fenomenologien. Jeg bruker intervju som metode for innsamling av data og narrativ som et analyseverktøy. Min forskning er innenfor det som kalles kvalitativ metode.

Kvalitativ metode

Å forske kvalitativt innebærer i dette tilfelle å utforske en menneskelig prosess. Jeg, som forsker, må åpne for hva mine informanter sier, og løfte deres perspektiver frem (Postholm, 2010, s. 9). I tillegg har blikket mitt vært rettet mot et fenomen i handlingsprosessen, hvor det jeg ønsker å løfte opp og frem er ungdommenes *erfaring med danseforestillingen*. Kvalitative studier går ofte i dybden på og vektlegger betydningen av sosiale fenomener, og tolkes videre i lys av den konteksten den foregår (Thagaard, 2010, s. 17). Til sammenligning vil en kvantitativ studie vektlegge det målbare og statistikk, og søke forklaring fremfor forståelse (2010, s. 17). Som forsker i denne kvalitative studien hadde jeg en åpen interaksjon med mine informanter, noe som er vanlig innenfor denne typen forskning.

Nysgjerrighet og antagelser lå til grunn for oppstarten av denne masteren. Jeg hadde altså et utgangspunkt, samlet deretter inn datamateriale og ønsket å se på dette nærmere opp mot valgte teorier. I så måte var min inngang induktiv. Induktivitet betegnes enkelt ved at man har data/empiri og sjekker dette opp mot en eller flere teorier, i motsetning til deduktiv hvor man går ut fra en generell regel/teori, som kan forklare tilfellet (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 12). Min empiri som jeg samla inn og erfarte underveis var med på å forme studien, og ut fra mine erfaringer, forforståelser og valgte teorier prøver jeg i best mulig grad og tolke, forstå og gi mening til datamaterialet som ble samlet inn (Postholm, 2010, s. 27). Mine spørsmål i studien retter oppmerksomhet mot hvordan ting er for ungdommen.

Som en innledning til neste avsnitt og en oppsummering av introduksjonen av kvalitativ metode er det altså slik at å forske kvalitativt ofte innebærer at forsker forholder seg til en fortolkende metodologi. Her vil det være fokus på «... informantenes opplevelse og meningsdanning, og hva slags konsekvenser meninger har» (Tjora, 2017, s. 24).

En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Valget av metodologi falt på hermeneutikk og fenomenologi, da hermeneutikk kan forstås som læren om fortolkning og fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Det kan være vanskelig å forankre eller knytte empirien i praksis opp mot dette store metodologiske paradigme, men viktig å ta med som et overordnet perspektiv i denne konteksten. Ungdommens erfaringer er det fenomenologiske perspektivet, mens jeg bruker hermeneutikken til å tilnærme meg og tolke disse.

Jeg gjør videre korte redegjørelser for både hermeneutikken og fenomenologien, (og prøver samtidig å se sammenhenger til min forskning i praksis, og stille spørsmål ved om det går an å knytte dette til det som skjer i salen, der forestillingen MMD finner sted). Under dette kapitlet har jeg i hovedsak støttet meg på teorier fra Alvesson og Sköldberg 2017.

Hermeneutikken

Hermeneutikk kan altså forstås som læren om fortolkning. Den har hovedsakelig sine røtter fra renessansen, mer konkret i den protestantiske bibelanalyse. Hermeneutikken oppstod som en reaksjon mot positivismen på slutten av 1800-tallet, starten på 1900-tallet og deles i tre hovedretninger: Objektiv hermeneutikk, aletisk hermeneutikk (eget begrep av Alvesson og Sköldberg) og fenomenologi, hvor jeg innenfor hermeneutikken i hovedsak forholder meg til den aletiske retningen. I fenomenologien skal det sansbare beskrives, men denne retningen har ikke like stor vekt på meningsoppbyggingen, som de to andre har. Jeg kommer nærmere tilbake til dette senere i teksten.

Mennesket vil fra en forforståelse (tidligere erfaringer og kunnskap) igjen kunne oppnå en forståelse. Denne orienteringen er utgangspunktet for den aletiske retningen, alterneringen mellom førforståelse og forståelse blir metoden, og selve prosessen bli noe av det viktigste. På denne måten ser jeg også denne retningen som relevant for min forskning på ungdommen, hvor jeg søker deres erfaringer og ser det i en sammenheng med hva de har erfart fra før, hvordan de relaterer seg, eller kan relatere seg til forestillingen og det som skjer under møte med kunsten, og hvordan dette eventuelt kan forstås som en ny forståelse. Dette blir også mitt ståsted som forsker i denne sammenhengen, hvor jeg tolker empirien ut fra min forforståelse og videre nye forståelser. Alvesson & Sköldberg (2017) presenterer videre tre underretninger av den aletiske hermeneutikken, den eksistensielle hermeneutikken, den poetiske hermeneutikken og mistankens hermeneutikk. Jeg gir videre en kort oppsummering av den eksistensielle hermeneutikken, da det er den som er relevant for min studie.

Den eksistensielle hermeneutikken som blant annet er representert av Heidegger og Gadamer er opptatt av menneskets eksistens og den eksistensielle forståelsen. Vi er plassert i verden i en sammenheng og har allerede en tilhørighet. Vi er født med en forståelse, som er grunnlaget for vår eksistens. Ved selve roten av tilværelsen ligger det en struktur av egenskaper, som er skjult. Vi har frihet og ansvar for våre handlinger og for å skape egne gyldige meninger (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 170).

Hermeneutikk blir ofte brukt innenfor humaniora og jus. Den hermeneutiske prosessen kan forstås gjennom en illustrasjon av en spiral (se figur 1 under) som blant annet inneholder disse elementene: forståelse, forståelse, fortolkning. Enkelt forklart vil forskeren sitte på en forforståelse, videre fortolke en observasjon han har gjort, lese og tolke opp mot andre teorier (må være obs på kildene), få ny forståelse, stille et nytt spørsmål osv. Slik beveger man seg frem og tilbake. Mitt arbeid med denne oppgaven har mange likhetstrekk med denne strukturen. Den er gradvis bygd opp, del for del, med en forforståelse, tolkning og ny forståelse/kunnskap.



Figur 1, den hermeneutiske spiral, hentet fra Friis-Mikkelsen, 2012

Figuren viser hvordan man i en spiralbevegelse bygger på en forforståelse som fortolkes og gir en ny forståelse (Friis-Mikkelsen, 2017). Om jeg skal være kritisk til akkurat denne figuren ville jeg personlig delt opp forforståelse og forståelse, dette på grunnlag av at jeg ser det som noe som skjer gradvis og ikke samtidig. Den nye forståelsen blir etterhvert til en forforståelse som med nye perspektiver, forståelser og fortolkning igjen blir til ny kunnskap. Og slik blir det en evig bevegelse, eller «dans», om man vil.

Kort oppsummert fokuserer hermeneutikken på å finne en dypere mening i en hendelse enn det som er selvsagt eller innlysende. Det finnes ikke nødvendigvis en sannhet, fenomener kan tolkes i flere nivåer og har gjerne flere lag (Thagaard, 2010, s. 39). Jeg tolker mitt datamateriale, generert fra intervjuer, (som jeg senere i kapitlet vil komme tilbake til), hermeneutisk.

Fenomenologien

Når jeg skulle se på og løfte ungdommenes erfaring, ville jeg ha tak i deres opplevelser, og se hva de fikk ut av, og satt igjen med, i møte med danseforestillingen. I *Kvalitativ metode* er det referert til Giorgi og Moustakas når fenomenologiske studier beskrives: «...meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Postholm, 2010, s. 41). Jeg bruker en form for fenomenologisk beskrivelse i mine narrativer, selv om dette først og fremst blir en hermeneutisk fortolkning av datamaterialet. Jeg vil videre redegjøre kort for noen av fenomenologiens retninger og termer. Det må igjen poengteres at dette er avgrenset, da også denne filosofien er meget kompleks, og jeg bruker den i hovedsak for å plassere meg innenfor et vitenskapelig paradigme.

Fenomenologien har sine røtter i hermeneutikken. Den ville ta tak utgangspunkt i nettopp den subjektive opplevelsen, og forstå hverdagshendelser i folks liv. Bakgrunnen og det interessante i utforskningen er våre erfaringer, vår livsverden. Man ønsket videre å se denne livsverden og selve fenomenet/ene så objektivt og fordomsfritt/nøytralt som overhodet mulig (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s.115-118).

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), var spesielt interessert i menneskets erfaringer og hvor deres viten kom. Han fra brukte begrepet intensjonalt rettet, som innebærer en erkjennelse av at menneskets bevissthet alltid er rettet mot noe og forholder seg alltid til noe (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 116). Når jeg skal undersøke og ta utgangspunkt i ungdommenes meningsskapning i møtet de har med MMD, kan begrepet *noesis* av nettopp

Husserl være interessant å se nærmere på. Husserl mente at gjennom forskjellige intensjonale akter, (senere betegnet ved termen noesis), lager vi mennesker mening ut ifra våre sanser og tidligere erfaringer (2017, s. 116). Altså, vi har flere måter å forstå noe på, i form av at bevisstheten blir brukt på forskjellige måter, både gjennom forestilling, persepsjon og erindring. La meg komme med et eksempel. Jeg kan forestille meg fenomenet Broadway Theatre i New York og opplevelsen av dette, uten fysisk å ha vært der, eller jeg kan ha opplevd og sett det med egne øyne, kanskje til og med vært på omvisning bak scenen og tatt på skuespillernes kostymer (persepsjon), og så tenke på det i ettertid (erindring). Her viser jeg til flere intensjonale akter, samme objekt, men forskjellige fenomener. Dette opplever jeg også som aktuelt i ungdommenes meningsskaping, under og av forestillingen de erfarte. Det handler om hvilken forforståelse de sitter med og videre hvordan dette har innvirkning på deres opplevelse. Noen av dem har mye erfaring med dans og danseforestillinger, andre mindre. Dette vil påvirke den videre meningsskapingen og fortolkningen for hver og én av ungdommene, slik jeg forstår det.

I det Husserl beskriver som den eidetiske reduksjonen handler det om tingens vesen (allment/universalt begrep på tingen) og at man gjennom fantasien, imaginær iakttagelse, kan variere forestillingen om denne tingen. Det handler om en slags komparativ analyse av tankematerialet og man ønsker å komme frem til et allment begrep. Eksemplet det vises til i Alvesson og Sköldberg er fargen rød. Fargen kan ses på mange måter, og ulikt av oss mennesker. Vi ser ulike styrker, sjatteringer, og varianter, men denne fargens identitet har fortsatt en felles betegnelse og vil være allmenngyldig for oss, den er rød (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 116–117).

Dette kan jeg også se i mitt datamateriale. Til tross for at ungdommene hadde ulike erfaringer, har de likevel en felles betegnelse av opplevelsen, danseforestillingen MMD, og en slags allmenn forståelse på hva de var med på. På mitt spørsmål om hva som kjennetegner, eller hva som er spesielt med dans, og om det kan sammenlignes med noe, svarer de følgende:

De uttrykker følelsene med å danse, først så snakket de (refererer til MMD), lyden i forestillingene spilte høyere og fortere også begynte de å danse. De kan danse i takt. Det gjorde de noen ganger. Han stod på scenen og trampet til musikken. Dans kan sammenlignes med turn.

Sammenskriving av flere utsagn fra gruppen fra studiespesialiserende

Det er bruken av kroppen, du har deg selv og så mange muligheter. Det er så fritt! Det kan sammenlignes med...(tenkepause) turn kanskje, men der handler det litt mer om å vise hva du kan. Dans er mer fritt og handler mer om formidling. Det gjør du ikke i turn, der er det mer konkurranse, selv om det kan være noen like bevegelser.

Sammenskriving av flere utsagn fra gruppen fra danselinja

Her ser man at begge gruppene forbinder dans med formidling av følelser gjennom kroppen, og bruker turn som et sammenligningsgrunnlag. Slik jeg fortolker det har de her en slags allmenn forståelse hva dans kan være, selv om de også ser dansen som fenomen ulikt.

Forskningsmetoder i praksis

I min undersøkelse har jeg tre typer informanter, som alle representerer ulike perspektiver. En hovedregel for å plukke ut informanter til en kvalitativ studie er at man plukker noen som av ulike grunner kan svare på det forsker ønsker å undersøke (Thagaard, 2010, s. 130).

Oppgaven skulle i hovedsak basere seg på ungdom sin erfaring. Jeg måtte da i første omgang finne noen innenfor kategorien ungdom. Av praktiske årsaker valgte jeg å gjøre studien på en av mine arbeidsplasser, hvor jeg nettopp har tilgang til aldersgruppen 15-18 år. Jeg gjorde et strategisk utvalg og plukket ut sju informanter. Ungdommene delte jeg i to fokusgrupper, noe som jeg så på som hensiktsmessig i denne sammenhengen, hvor det var et poeng å plukke ut ungdommer med og uten forforståelse for dans. Her fikk ungdommene sitte sammen, i en mer uformell setting, enn om jeg skulle intervjuet dem én og én. De to andre gruppene av informanter var kunstnerne, koreografene til *Make med dance* og samtidig Panta Reis ledere, og to DKS-representanter, som nettopp tilrettelegger for ungdommenes kunstmøter i skolen.⁸

Utvalg av informanter

Jeg plukket ut to grupper fra en 1.klasse fra videregående skole. I denne klassen har de fellesfag samlet, som norsk, engelsk og matte osv., men forskjellige programfag. Fire har programfag i dans, alle hunkjønn, (jeg kaller dem gruppen fra danselinja), som også da innebærer at de har noe forforståelse og erfaring med dans fra før. Jeg gjorde altså det man kaller et strategisk utvalg, hvor jeg valgte noen informanter som jeg visste hadde

⁸ Jeg har i liten grad fokusert eller basert oppgaven på intervjuene av DKS-rådgiverne, de er i hovedsak presentert eller omtalt i drøftingsdelen hvor det kan være interessant å se det opp mot ungdommenes eller Panta Reis synspunkter, og for å få mer kunnskap om «apparatet» bak kunsten som kommer til skolene, og diskursene rundt kunst/pedagogikk.

kvalifikasjoner til å svare meg på problemstillingen (Thagaard, 2010, s. 55). De tre andre har flere av de studiespesialiserende fagene, kun hankjønn (disse kaller jeg gruppen fra studiespesialiserende). Disse valgte jeg også på bakgrunn av at de hadde lyst å være med i studien. Gruppen fra danselinja hadde meg på daværende tidspunkt som lærer i kulturskolen, en gang i uka, men ikke i noen fag i videregående skole. Gruppen fra studiespesialiserende hadde jeg ikke spesiell kjennskap til i forkant av prosessen, foruten om at jeg hadde sett dem i korridorene på skolen, og forhørt meg litt med de andre lærerne på skolen. Jeg visste at de var fotballinteresserte. Dette var med hensikt for å prøve å få en så stor som mulig variasjon av interesser og tidligere erfaring av dans, fra klassen jeg valgte fra. Utvalget ble gjort etter at en passende forestilling som jeg kunne ta utgangspunkt i, ble funnet, altså *Make me dance*. De sa seg alle villige til å stille opp som deltagere av undersøkelsen. Min veileder og jeg diskuterte i starten utvalgets størrelse. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, referer Tjora Morgan 1997, som sier at fokusgrupper bør ha mellom 6-12 deltagere (Tjora, 2017, s. 124). Jeg landet likevel på 6-8 stykker tilsammen. Jeg skulle ha to grupper og selv om jeg ønsket å samle flest mulig meninger og opplevelser, måtte det være overkommelig med tanke på oppgavens omfang og størrelse.

Panta Rei, kunstnerisk leder og daglig leder, ble videre et naturlig valg da det var forestillingen MMD som gjestet skolen gjennom DKS dette semesteret. Anne H. Ekenes og Pia Holden ble intervjuet på bakgrunn av deres verk, kunstneriske virksomhet og kompaniet Panta Rei Danseteater.

Den tredje informantgruppen var to DKS rådgivere. Begge er ansatt i Trøndelag Fylkeskommune, men sitter i hver sin kommune, (på grunn av fylkessammenslåing av Nord- og Sør-Trøndelag på daværende tidspunkt).

Generering av datamateriale

Min empiri og generering av data ble gjort gjennom intervjuer, og delvis observasjon i form av at jeg var med de to fokusgruppene under forestillingene. Rett etter endt forestilling gjorde jeg et slags førsteinntrykk-opptak hvor jeg fikk den umiddelbare følelsen de satt igjen med etter opplevelsen av MMD. Videre foretok jeg, fire dager etterpå, intervju med de to forskjellige gruppene.

Fokusgruppeintervju

For å få tak i erfaringene måtte jeg samtale med ungdommene. Jeg gjorde to fokusgruppeintervjuer, et med gruppen fra studiespesialiserende og et med gruppen fra danselinja, begge skjedde i kjente og trygge omgivelser i et av rommene på skolen som er innredet med bøker og gamle møbler, som gjør det veldig hjemmekoselig. Poenget med gruppeintervju er at situasjonen skal bli mindre skummel eller truende for informantene, enn for eksempel dybdeintervjuer og én til én samtaler. I tillegg er det en effektiv måte å generere data på, hvor man har flere informanter inn samtidig (Tjora, 2017, s. 123). Jeg hadde i forkant laget meg en intervjuguide (se vedlegg) som en veiledning for meg selv. Likevel ønsket jeg det skulle bli mer en samtale og diskusjon rundt temaene, enn at jeg konstant skulle sitte og spørre og informantene svare. Gruppeintervjuet i denne sammenhengen var også en fordel på grunn av at jeg kunne hjelpe informantene, i denne sammenhengen da ungdommene, til å komme på ulike hendelser eller erfaringer for så å be dem utype. Spørsmålene jeg stilte var som regel åpne spørsmål til hele gruppen, men styrte det slik at de fikk svare etter tur, eller utfylle hverandres svar. Jeg tok opp intervjuene på video. Det var det en fordel for meg at jeg kunne observere deres reaksjoner og kroppsspråk, og ikke minst interaksjonen informantene imellom. Intervjuene varte ca. 35 minutter hver.

Dybdeintervju

Mitt intervju med Panta Rei (og DKS), kan benevnes som et såkalt semistrukturert dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 113–114). I denne formen er det ønskelig å skape rom for en relativt fri samtale, men med noen bestemte temaer, som jeg hadde bestemt på forhånd. Også her hadde jeg laget meg en intervjuguide som bestod av åpne spørsmål innenfor det jeg ønsket meg svar på med tanke på videre drøfting opp mot ungdommenes erfaringer. Jeg ønsket å komme i dybden av Ekenens og Holden sine tanker rundt både deres forestilling *Make me dance*, men også deres kunstneriske virksomhet generelt og tanker de har om seg selv som kunstnere og sitt mandat. Jeg ville studere deres meninger, holdninger og erfaringer, som på mange måter oppsummerer grunnen til at et dybdeintervju blir valgt som form (2017, s. 114). Også her var det viktig for meg å i forkant etablere en god kommunikasjon med mine informanter, slik at det hviler en tillit mellom oss. Intervjuet med Panta Rei ble gjort over skype og varte i ca. 1 time og 30 minutter.

I mine intervju med to forskjellige rådgivere fra DKS ble det ene gjort på informantens kontor. Dette var tidlig i prosessen, med kun en tentativ problemstilling. I det første intervjuet, som også var under kategorien semistrukturert, ble det stilt flere spørsmål som i etterkant ikke

er relevant for problemstillingen, slik den ble formulert i forskningsprosjektet. Likevel er det i etterkant veldig fint å ha fått et større bilde på selve prosessen rundt valg av kunst i DKS til ungdom, og i tillegg se dette opp mot ungdommenes faktiske erfaringer. Det andre intervjuet ble gjort via telefon og var mer rettet mot den faktiske forestillingen som ungdommene skulle få erfare. Dette ble et noe kortere intervju, noe som ikke er uvanlig i intervjuer som er gjort over telefon (Tjora, 2017, s. 170). Jeg hadde ikke mulighet for å se informantens kroppsspråk, noe som kan gjøre det mer utfordrende å tolke i etterkant. Likevel var dette eneste mulighet for kommunikasjon på daværende tidspunkt, og jeg så det heller ikke som et stort problem, da rådgiverne verken var hovedinformanter eller hovedfokus for problemstillingen.

Analysemetode: Narrativ, kategorisering og fortolkning

Det ble i alle intervjuene gjort lyd- og videoopptak med informantenes samtykke. Jeg valgte dette med tanke på å få med ordrett hva informantene sa, slik at dataene ble mest mulig korrekte, men også for å bedre legge merke til deres reaksjoner og være fullt tilstede selv. Dette vil nok vært vanskeligere om jeg kun hadde tatt notater. Kort tid i etterkant ble store deler av intervjuene transkribert, her valgte jeg ut de delene som jeg vurderte som nyttig for problemstillingen. Deretter skrev jeg ut narrativ, ett for hver fokusgruppe. Dette for å tydeligere beskrive helheten av stemningen og situasjonen, hvor jeg plasserer de personlige relasjonene i fokus, fremfor for eksempel en etnografisk studie, hvor man forsker på en større kultur (Thagaard, 2010, s. 115).

I mitt analysearbeid startet jeg med å se videoopptak og transkribere materialet som jeg fant relevant for mitt fokus. Det å bruke video kan være hemmende i enkelte situasjoner hvor informanter kanskje blir forstyrret eller påvirket av kameraet og oppfører seg atypisk., altså gjør seg til i forhold til sin normale oppførsel. I dette tilfelle var ikke dette noe problem. Ungdommene var både informert og kommuniserte at dette var ok, og det var en samtale som skulle foregå og ikke noe fysisk eller prestasjonsrettet i så måte. Videoobservasjonen var nyttig, her noterte jeg også ned kroppslige reaksjoner som jeg i etterkant tok med i fortolkningen da jeg skrev frem narrativ av intervjuene. Slik kom jeg frem til det som Tjora omtaler som første «analysedatadokument», (Tjora, 2017, s. 198). Deretter startet jeg å kode, eller gruppere, mine funn. Analysen ble gjennomført trinnvis og gjennom flere prosesser. Jeg vil under kort beskrive nærmere hva dette innebar, avslutningsvis ser jeg på etiske problemstillinger og forskerrollen med et kritisk blikk.

Narrativ

Narrativ analyse kan være en passende metode i det du skal tolke flere typer språk (sanselige, slik jeg tolker det i denne sammenhengen), det være seg muntlig, skriftlig og/eller visuelt (Riessman, 2008, s. 11). I mitt tilfelle hvor jeg gjorde intervju, svarte mine informanter muntlig, men jeg hadde også mulighet til å se deres kroppslige reaksjoner, ansiktuttrykk, blikk til hverandre eller rett og slett kjenne på stemningen i rommet. Jeg har lyst å se helheten og hvordan mine informanter bruker hele seg i sin forklaring og hvordan de formidler sin mening. « ... fortellingen blir nøkkelen til vår forståelse og fremstilling av hvordan vi tenker, handler, føler og lever» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Også på denne måten kan narrativet være hensiktsmessig. Slik kan jeg videre transformere et detaljert bilde med ord. Det samme ble mine egne beskrivelser av forestillingen, skrevet om til narrativ, en referanse for mitt videre arbeid. Likevel må jeg passe på å ha en kritisk stemme i mine analyser, da dette er mine beskrivelser og opplevelser av hendelsene, og mitt fokus kan være annerledes enn om noen andre hadde vært i situasjonen og beskrevet den. Som Riessman også poengterer er det mange måter en samtale kan bli representert på (Riessman, 2008, s. 25). Dette måtte jeg ta høyde for i mine tolkninger og fremstillinger, som jeg også skriver om under forskerens kritiske blikk.

Systematisert analyse

Etter utarbeidelse av narrativ, ble det klarere for meg hvor jeg skulle legge fokuset mitt videre. Som Thagaard poengterer, kan man velge en uformell fremgangsmåte hvor notater, refleksjoner og tolkninger rundt informantene skrives ned underveis (Thagaard, 2010, s. 148). Jeg hadde gjort dette og dannet meg et slags helhetsbilde, men ønsket, og hadde videre behov for å sette det i system. Teoriene jeg hadde innen relasjonell kunst, estetisk erfaring, danseteater/samtidsdans og ungdomskultur hjalp meg å kategorisere og kode. Videre sorterte jeg, på bakgrunn av ungdommens interessert, kvaliteter de satte pris på, som igjen ble sortert i en tabell hvor det ble delt inn i fire forskjellige temaer: Dramaturgisk form; teknikk, koreografi og bevegelsesspråk; tematikk og meningsskapning og til sist estetisk erfaring. Dette utdypes videre i analysekapitlet. I tillegg til setninger eller stikkord fra mine valgte teorier skrev jeg også egne notater og fortolkninger jeg gjorde, eller hadde gjort, underveis. Dette skapte en struktur, som videre førte til delkapitler i undersøkelsens resultatdel (Tjora, 2017, s. 208), som gjorde at det ble enklere å se linken mellom teorien og datamaterialet. Altså vekslet jeg mellom systematisering av data og fokus på teori, slik også Thagaard definerer kvalitativ analyse (Thagaard, 2010, s. 149). Jeg ønsket med analysen å fokusere på ungdommene, og

gjorde derfor det man kan kalle en personsentrert tilnærming. I intervjuundersøkelser kan det som skal presenteres fokusere både på enkeltpersoner og/ eller grupper av personer (2010, s. 148). Med denne metoden kunne jeg både identifisere likheter og ulikheter mellom gruppene, eventuelt personene i hver gruppe, og henge valgt teori på de forskjellige knaggene, fortolke det og for videre å drøfte hva de erfarer.

Etiske vurderinger og problemstillinger

Informantens personvern

Det er flere etiske hensyn man må ta i en kvalitativ undersøkelse hvor du skal behandle data av deltageres personlige meninger og erfaringer, og som jeg også har tatt høyde for i mitt arbeid. Jeg søkte i første omgang Norsk senter for forskningsdata (NSD), for å melde inn mitt prosjekt og få det godkjent. Dette var nødvendig på grunn av personvernloven. NSD er det nasjonale organet som behandler og beskytter personopplysninger (NSD, 2018). I min undersøkelse hvor jeg som forsker hadde direkte kontakt med alle informanter, var de etiske retningslinjene spesielt viktige å ta hensyn til. Forskeren har et ansvar for at forskningsdeltakerne blir tatt hensyn til og forhindre at informasjon som formidles ikke er til skade for enkeltpersoner det forskes på (Thagaard, 2010, s. 27). Mine informanter har alle skrevet under på et informert samtykkeskjema, hvor det ble informert om formål med forskningen, hva det innebærer og delta, personvern og deres rettigheter. Det er bemerket at de har rett på å lese gjennom, kommentere og eventuelt fjerne deler de ikke kjenner seg igjen i. De har også mulighet til å trekke seg i sammenheng med dette. I tillegg skal oppbevaring av sensitiv data behandles med stor respekt, noe jeg selvfølgelig har fulgt prosedyrene på (NSD, 2018). Jeg hadde tre grupper med forskjellige informanter. Hovedgruppen var ungdommene, ingen av disse er nevnt med navn. Det er heller ikke DKS-rådgiverne jeg har intervjuet. Panta Rei Danseteater sin kunstneriske leder og daglig leder, som også hadde rollene som koreografer av *Make me dance*, er nevnt med navn og har skrevet under samtykke på dette.

Forskerens kritiske blikk

Det er også flere kritiske vurderinger som må tas hensyn til og diskuteres i en kvalitativ undersøkelse. Disse punktene vil jeg nå utdype nærmere.

Forskerrollen, reliabilitet og validitet

I min rolle som forsker går jeg en inn med en forforståelse. Innledningsvis sier jeg noe om hvor jeg plasserer meg i feltet, og min bakgrunn for noen av mine forforståelser og videre forståelser av verden. Det handler om mitt ønske om en verden der man blir til i møtet med

andre, der man lever i felleskap og gjennom dette kan være den beste versjonen av seg selv. Det handler om respekt, toleranse og nestekjærlighet, og det handler for meg om å være bevisst på hele sin kropp. Dette vil ha innvirkning på mitt arbeide, på mange måter. De valgene jeg gjør både med tanke på fokus, teori, metode og tolkning i tillegg til alle disse ytre faktorene som samfunn, kultur, miljø og tid vil påvirke meg. Min første motivasjon for å skrive oppgaven kan man si var av styrt av egne behov som kunstner, mens fokuset ble endret på bakgrunn av nye forståelser og utvidet kunnskap underveis. Jeg har altså i størst mulig grad søkt å være åpen og reflektert om hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt underveis, dette kan omtales som refleksivitet (Tjora, 2017, s. 232).

I kvalitative forskningsintervju som er brukt i denne oppgaven, finnes det noen asymmetriske maktforhold, som jeg som forsker skal være bevisst på. Som forsker har jeg en agenda, noe jeg ønsker å finne ut, som jeg har bestemt. Som forsker har jeg også i denne sammenhengen monopol på å fortolke, som Kvale (2015) skriver i kapittel 2. Temaene for intervjuet bestemmer jeg, og dette legger premissene for hva jeg kan finne ut. I tillegg opplevde jeg i intervjuet med gruppen fra studiespesialiserende at jeg enkelte ganger var nødt å stille noen ledende spørsmål, på grunn av de ikke hadde et språk for det vi pratet om, eller at det kanskje var vanskelig for dem å reflektere i et såkalt ukjent terreng. Er svarene gyldige eller troverdige da, kan vi spørre oss? Likevel fant jeg dette nødvendig for å få dem til å starte samtalen. Kvale sier samtidig at såkalte ledende spørsmål også kan sjekke informantens pålitelighet, omtalt som reliabilitet, og for å versifisere intervjuerens fortolkninger (2015, s. 201). Nylig ble det utgitt en artikkel som omhandler nettopp metodiske utfordringer med forskning om, på, og med barn og unge. Artikkelen baserer seg på metodiske erfaringer i forskning på kunst rettet mot barn, og diskuterer hvilke muligheter forskere har for å få tilgang til de unges vurderinger av kunst- og kulturopplevelser de har deltatt eller vært publikum på (Haugsevje Dahl et al., 2019). De konkluderer blant annet med dette:

Gjennom eksempler fra tre prosjekter har vi vist hva vi åpner for når vi inviterer barn og unge til å være informanter. Våre eksempler synliggjør varierende grad av artikulasjon og begeistring hos de unge. Vår rolle som forskere, og vår grad av evne til å skape flyt og engasjement i samtaler og intervju har heller ikke vært optimal i alle tilfellene. Til tross for dette, er erfaringene med å innlemme de unges stemme som en del av datagrunnlaget i oppdragsforskningsprosjekter svært interessante i analytisk forstand. Dette har gitt oss innsikter som vi ikke ville fått tilgang til ved å utelukkende basere oss på voksnes perspektiver. (Haugsevje Dahl et al., 2019)

Videre tar jeg i bruk en såkalt narrativ analyse. Det finnes både argumenter for og imot dette. På den ene siden er fortellinger en nøkkel til å forstå hvordan ungdommene i dette tilfelle tenker, handler og føler. På den andre side kan man heller ikke konkludere med at alt kan

forstås gjennom en fortelling, det er mer komplekst enn som så (Kvale, 2015, s. 254-255). Jeg valgte likevel å bruke narrativ også for å synliggjøre, overfor leserne, mine fortolkninger av det som skjer. Dette handler om å vise en åpenhet i mine refleksjoner og fortolkninger underveis i prosessen, samtidig som man er nøyaktig og transparent som mulig. Dette omtales som reliabilitet, eller pålitelighet som tidligere nevnt, hvor jeg også er bevisst på at jeg som forsker ikke kan være nøytral. Dette handler også om hvorvidt samme resultat hadde forkommet om den ble gjort av en annen forsker, altså i hvilken grad studien kan etterprøves (Kvale, 2015, s. 211).

Bevissthet rundt forskerrollen og erkjennelse av virkningen forskningen kan gi og bringer med seg, i det jeg setter ord på den, er både noe hermeneutikken understreker og som vil gi leseren mulighet for å vurdere funnenes validitet. Dette handler altså om funnenes grad av gyldighet. Hvordan jeg som forsker har tolket datamaterialet og kommet frem til resultatet. Nettopp ved hjelp av refleksivitet og transparent, og ved å stille spørsmål ved egne tolkninger og også sammenligne resultatene med andre undersøkelser, har jeg prøvd å styrke oppgavens validitet (Thagaard, 2010, s. 198–207). For å styrke validiteten ytterligere kunne jeg gjort samme type undersøkelse med flere ungdommer og ved en annen skole.

Valg av ungdommer og mitt møte med dem

Som tidligere nevnt var det noen pragmatiske hensyn som spilte inn med tanke på valg av både forestilling, sted og ungdommer jeg valgte ut for forskningsprosjektet. Av praktiske årsaker ble det altså gjort et utvalg av elevinformanter ved den ene av mine flere arbeidsplasser. Jeg hadde på daværende tidspunkt ingen undervisning med noen av disse på videregående. Derimot hadde jeg undervisning med gruppen fra danselinja gjennom kulturskolen. Dette gjør nok at de har en tettere relasjon til meg, og jeg til dem. Dette har jeg i min oppgave måtte vært svært bevisst og på best mulig måte ta hensyn til. Det kan være en fordel at elevene føler seg trygge i intervjusituasjonen, og dermed tør å ytre sine meninger lettere. På en annen side kan dette være en ulempe om de heller forteller noe de tror jeg «vil» høre, eller de tror forventes fra meg som ikke bare er forsker i dette tilfelle, men også deres lærer på kulturskolen og ved linja de går. Det var viktig for meg å også møte disse informantene «med et åpent sinn», og ikke la mine forforståelser prege intervjusituasjonen. Dette gjelder nok i stor grad også for gruppen fra studiespesialiserende, som ikke alltid var like snakkesalige, og ganske introverte i starten. Da var det spesielt viktig å ikke prøve å påvirke informantene til å svare på spørsmålene ut ifra en oppfatning de kanskje hadde eller fikk av hva jeg som forsker, eller lærer ved skolen, hadde som synspunkter. Dette

kommenterer også Thagaard (2010) som viktig. Samtidig så var det et poeng i denne fokusgruppe-situasjonen at jeg gjorde mitt for at informantene skulle føle seg avslappet. Tross min bevissthet rundt dette er det vanskelig å være helt nøytral. Thagaard kommenterer det som umulig å ikke preges på en eller annen måte (Thagaard, 2010, s. 105).

Oppsummering:

I min kvalitative forskning har jeg brukt intervju for å samle inn data. Videre har jeg transkribert og utarbeidet ett narrativ fra hver fokusgruppe, hvor jeg ønsket å få tak i ungdommens subjektive opplevelser av danseforestillingen MMD. I tillegg strukturerte jeg dataene ved hjelp av tabeller, som igjen førte til en slags underdeling av kategorier som jeg så som relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg fortolket aktivt underveis i prosessen. Dette vil beskrives nærmere i Kapittel 4.

Kapittel 4: Analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere mitt datamateriale. Mine forskningsspørsmål var:

- 1) Hva er kvalitet for ungdom? På hvilken måte kommer dette frem etter de har sett *Make me dance*?
- 2) Hvordan kan forestillingen være en verdifull erfaring og være meningsskapende for ungdommene?
- 3) Får erfaringen ulik respons fra de som har noen form for forforståelse, kunstnerisk ballast, enn de som ikke har det?

Jeg hadde to fokusgruppeintervju med to forskjellige elevgrupper fra 1.klasse på videregående skole. I dette datamaterialet ligger i hovedsak de funnene som kan svare på problemstillingen. I det jeg begynte å sortere og strukturere dataene var det spørsmålene jeg stilte gruppene i intervjuet som ble kategoriene mine. Jeg startet med en transkribering som jeg i etterkant formulerte to narrativ ut fra. Målet var å hente ut hovedtrekkene av det ungdommene tenkte, sa og mente, i tillegg til å få frem stemningen og reaksjoner de hadde underveis i intervjuene. Disse narrativene er utviklet gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk prosess, hvor observasjoner og tolkninger av situasjonen og ungdommenes erfaringer kommer frem. Narrativene erstattet intervjuene i denne delen av analyseprosessen, og skapte for meg et tydeligere bilde av mitt forskningsfokus. Gjennom fortolkning og bearbeidelse av datamaterialet på denne måten, ble mine egne perspektiver knadd sammen med ungdommens perspektiver. Jeg vil under presentere de bearbeidede narrativene. Videre i dette kapitelet viser jeg til eksempler på hvordan jeg gikk fram i mitt arbeid, hvor jeg parallelt med narrativ laget en tabell for å se svarene fra de to ulike gruppene opp mot hverandre, og dermed plukke ut hovedtrekkene som jeg fortolker i kapittel 5.

Narrativene

Jeg presenterer narrativet av gruppen fra studiespesialiserende først, og deretter presenteres narrativet av gruppen fra danselinja.

Gruppen fra studiespesialiserende

Det har vært helg imellom vi sammen så forestillingen på fredag og til intervjuet nå skal gjøres. Jeg organiserer meg på et rom i nærheten av deres klasserom som ikke lenger er så mye i bruk, pga. lagring av gamle bøker etc. Det står et langt massivt spisebord i tre der, med løper og lystaker på og tilhørende stoler til, i tillegg til en

sofa i antikk-stil som gjør rommet riktig så hjemmekoselig. Jeg henter første gruppe. Selv setter jeg meg ved enden av bordet litt på skrått, mens de plasserer seg på hver sin langside, ved siden av. Det er stille i rommet. Første fokusgruppeintervju er i gang.

«Nei, vi liker ikke å danse», sier de tre guttene på 16 år, bestemt i kor. «Vi spiller fotball vi!» Det er nesten som det blir litt flaut når jeg starter samtalen vår med å spørre om de liker å danse. Så drar de litt på det, «det kunne jo vært litt gøy og vært med på en workshop med de som danset forestillingen». Guttene går på studiespesialiserende, første året på videregående. De forteller at de er opptatt av fotball og trening, og at de liker å høre på musikk. Kompiser og det å være sosial er veldig viktig, det er kjedelig å være alene, synes de. Politikk bryr de seg lite om.

Guttene så danseforestillingen *Make me dance* av Panta Rei Danseteater gjennom DKS i november 2018, og fokusgruppe-intervjuet blir altså gjort noen dager senere i et grupperom på skolen. De hadde ikke fått noe spesiell informasjon om forestillingen på forhånd.

De forteller om noen erfaringer med dans fra DKS på ungdomsskolen, men det er ingen forestillinger som har brent seg fast. De har vært med og danset på en forestilling selv også, kommer det frem etterhvert. «...en guttedans, en litt sånn frekk dans, og en klassedans», sier den ene engasjert. De hadde et prosjekt i musikken der de hadde valget mellom sang og dans, og valgte dans. De hadde en obligatorisk fellesdans, men de to andre laget de selv med litt hjelp fra en av jente i klassen med danseerfaring. «My artigere enn å synge ... å synge, da blir det veldig fokus på én person, den personen som synger. Det er mye artigere å danse når man kan være sammen med noen», utdyper de. Stemningen er med en gang litt annerledes og ordet dans virker ikke så fremmed eller flaut lengre. De snakker om dette som noe de er stolt av. Jeg kjenner med en gang mer entusiasme i rommet.

Denne gruppa fra studiespesialiserende er enige om at de likte *Make me dance* godt. Noe av førsteinntrykket rett etter forestillingen var: «Musikken var bra og det var veldig spennende, det var noe nytt hele tiden». «De fikk med publikum og de hadde bra rytme». «Jeg likte det!». «Det var bra, de hadde smoothe moves».

De likte spesielt at utøverne var så flinke til å få med publikum, og at de var dyktige dansere. De er enige om at gode forestillinger må treffe dem, om det blir for lite

variasjon, da blir det kjedelig. De liker at det er litt tempo og det er kult om utøverne gjør noe akrobatisk, meddeler de. At det i MMD var fokus på de personlige historiene til utøverne synes de var tøft, «...og det var bra at vi fikk høre hvordan de oppdaget at de likte dans og deres møter med dansen», sier den ene. De andre nikker samstemte.

Forestillingen beskrives som morsom med artige bevegelser. De liker måten forestillingen er bygd opp på, hvordan utøverne veksler mellom å fortelle sine personlige barndomshistorier og vise følelser og uttrykke seg gjennom dansen. Som et eksempel forklarer de meg at lyden i rommet ble høyere og raskere i samsvar med at de tramper hardere da de skulle vise sinne eller sorg. Musikken, og det at rommet og dramaturgien åpner opp for noe deltagelse, er tydelig noe denne gruppen satte pris på. «...vi satt rundt dem, vi ble tatt med inn, og den fancy musikken fikk opp stemningen». Generelt ble de imponert over hvordan DJ-en laga musikken underveis, og at publikum fikk være en del av lydbildet mot slutten, ved at DJ-en tok opp lyder publikum laget og loopet dem.

De synes det var imponerende å se danserne bevege kroppen sin på så mange forskjellige måter, være samstemte og danse i takt. Det er ingen problem for dem å sammenligne dansernes duetter og trioer, som inneholder løft og kontaktimprovisasjon, med fotballen.

De samarbeider med hverandre, som et lag ... de spiller på samme lag om de danser en dans. Om den ene ikke kan det han skal gjøre, kan jo ikke den andre hoppe på han... Det må ligge mye tillit der også da, man må stole på hverandre. Det må man i fotball også, om jeg ikke stoler på at han (referer til en annen i fokusgruppa) greier å sentre ballen tilbake så... (den som ble referert til tar over) ...ja da vil ikke han sentre til meg heller.

Ungdom 1 og 2 fra fokusgruppe studiespesialiserende supplerer hverandre.

De mener at å danse er et lagspill og at man må ha en del selvtillit og like å stå foran folk. Danserne kan ikke være sjenert! Samstemte om at de hadde aldri turt.

Utøverne må ha tillit til hverandre og samarbeide som et lag, det ser de. For guttene kan god kvalitet være noe av dette, i tillegg til at de blir dratt med inn i forestillingen og at den treffer dem. De så at bevegelsene, musikken og historien som ble fortalt ble til en helhet, på et vis. De kommuniserer at de lærte noe av å høre om erfaringene til disse danserne. Det fikk dem i alle fall til å tenke litt ekstra over budskapene, og de tre guttene kan godt relatere seg til noen av dem også, etter å ha tenkt seg om og satt ord på det de har sett. Det gjorde opplevelsen til en god opplevelse. Det føles ganske lite

verdt det om de etter forestilling kommer ut uten noe som helst tanker rundt hva man har opplevd og bare sovet seg gjennom, som de sier. De tror at om de hadde fått møtt danseren i forkant hadde forestillingen blitt enda mer interessant. Da den ene av de tre begynner å gjespe, kjenner jeg det er tid for å avslutte.

Kort oppsummert opplever jeg samtalen med denne fokusgruppa som en slags vekker for dem. Jeg syns de reflekterer bra og setter ord på mye som de sitter inne med etter denne opplevelsen, selv om de noen ganger trenger litt «drahjelp».

Gruppen fra danselinja

Mens gruppen fra studiespesialiserende går inn til vanlig undervisning igjen, henter jeg den andre gruppa ut. Det er gruppa fra danselinja som står for tur. Intervjuet skal foregå i samme rom. Lydnivået er adskillig annerledes her, kaklende finner de hver sin plass rundt bordet. Jeg setter meg ned på samme plass, og intervjuet er i gang.

Da ordet dans skapte noe usikkerhet i møte med gruppen fra studiespesialiserende, er stemningen totalt motsatt her. Praten går lett og de reflekterer blant annet over felleskapet de føler på når de danser sammen, energien de får av hverandre som gruppe. Dansen kan være et pusterom i hverdagen for disse fire. Gruppen fra danselinja (består av fire jenter), går i likhet med guttene fra studiespesialiserende, i første klasse på videregående. Forskjellen er at denne gruppa har valgt musikk, dans og drama som sin studieretning, med dans som programfag. Et fokusgruppeintervju blir gjort noen dager etter forestillingen *Make me dance*. To av dem fikk anledning til å delta på en workshop kvelden før, ellers hadde de lite forkunnskap om forestillingen de skulle se. Vi starter samtalen rundt hva dans betyr for dem. De mener de trenger dansen, spesielt i den tiden de er i nå, ungdomstiden. De skal finne ut hvem de er og følelsene kan bli så sterke. En liten bagatell kan bli unødvendig stor. Det fortelles om konstant press, mye skapt av sosiale media. Det forventes at man er pålogget hele tiden. Dessuten er det viktig for dem å gjøre det bra på skolen, de tenker på høyere utdanning senere. De greier å koble ut når de danser, fokuset er der og da, og alt stress man måtte ha blir glemt. Denne følelsen er viktig og den får de ikke av noe annet. Noen av dem valgte dans for å få et avbrekk i all teorien og de er enige om at det hjelper på i de andre fagene. Formen og fokuset blir bedre. Alle fire har danset fra ung alder og ble inspirert av de eldre fra sine kulturskoler eller danseskoler rundt omkring i

distriktet. To forteller om filmen *Step up*⁹ som virkelig gjorde inntrykk. Det var en blanding mellom streetdance og moderne, midt i blinken! Musikaler er også veldig fengende, synes de. De opplever dans som noe fritt, det finnes så mange muligheter og det handler om å formidle noe. En danseforestilling de likte godt som de alle så gjennom DKS da de gikk på ungdomsskolen, var *Absence crew*¹⁰ med Askeladden på nye eventyr. «Den hadde dans, skuespill, humor og hele pakken» (ungdom 1 fra fokusgruppe danselinja). En forestilling de «sliter» litt med (deres egne ord) var en samtidsdansforestilling de nylig så¹¹. Den traff dem til en viss grad, starter de med, men den ble litt for sær og altfor langvarig, kommer det frem etterhvert. De snakker i munnen på hverandre, ler litt nervøst. De likte ikke måten de gjorde det på og beskriver forestillingen som usammenhengende. Det var lite koreografi, mye repetisjon, og jentene synes forestillingen ble litt rar og rotete. «Bevegelser jeg kanskje ikke tenker på som dans... og annen stil enn det jeg liker», sier en av ungdommene. Samtidig virker det som de etterhvert får vondt av kritikken de velter ut av seg og avslutter med å fortelle om forestillingens vakre scenografi og kostymer, og at utøverne var flinke, noe de kunne se. *Make me dance* som de fikk servert gjennom DKS er de derimot ytterst begeistret for. I mitt møte med dem rett etter forestilling spør jeg om førsteinntrykket, dette er noe av det som blir sagt (veldig entusiastisk og i munnen på hverandre):

Helt ny forestilling jeg aldri har sett før innen dans, noe av det råeste jeg har sett ... og musikeren, det var skikkelig kult, han laget musikk der og vi fikk bli med, og at de snakket mens danset, det var helt sånn ... Veldig kule ideer, unike.
Ungdom 1 fra fokusgruppe danselinja

Unik idé, veldig god kroppsbeherskelse og de har full kontroll, og veldig god publikumskontakt ... og de brukte rommet så forskjellig ...
Ungdom 2 fra fokusgruppe danselinja

Helt sykt gjennomført, måten de fikk frem historiene sine og så mange ulike historier og måten de brukte hverandre på da de danset, de gav og tok energi. Det var veldig flinke dansere».
Ungdom 3 fra fokusgruppe danselinja

Måten de greide å inkludere oss alle, både indirekte og direkte- vi satt jo i rundt dem, og da følte jeg meg inkludert. De brukte seg selv som rekvisitter og de greide å feste bevegelser til ord, det var drittøft.
Ungdom 4 fra fokusgruppe danselinja

⁹ Anne Fletcher, 2006

¹⁰ Break- og underholdningsgruppe, etablert i 1999.

¹¹ *Sankthansnatt på Inderøen*, Dans i Trøndelag, 2018.

Den traff dem definitivt, det nikked samstemt og det bobler over med positiv respons i rommet. Historiene utøverne tok frem fra barndommen og måten de fikk det frem på gjorde inntrykk. Koreografiene likte de veldig godt, utøvernes personligheter var utrolig bra og forestillingen var inkluderende med god publikumskontakt. «De stod liksom ikke bare rett opp og ned og fortalte heller. De brukte løft og sånn, og hverandre», og «... de festet bevegelser til ordene. Noe som var kjempekult», sier de i munnen på hverandre.

De er tydelig imponert. Ikke bare av dansernes prestasjoner, men helheten. Temaet, oppbygningen, bruk av rommet, kombinasjonen av musikk og dans og at musikeren bak miksebordet var en del av det hele. Den interaktive formen blir også hyppig nevnt i samtalen vår, og det at en av tilskuerne tilfeldig ble tatt opp i scenebildet og plutselig var en del av beskrivelsen i historien, var et punkt de likte godt. Som publikum følte de seg sett og inkludert, de beskriver forestillingen som godt gjennomført. Jentene som var på workshop med den ene danseren kvelden før følte seg litt ekstra spesielle. Han la merke til dem blant publikum og visste tydelig dette, med et glimt i øyet. De synes det var gøy å ha lært noe av koreografien, samtidig som de ikke hadde fått vite noe mer om konteksten rundt. De to som ikke fikk med seg workshopen angret og tror at de hadde fått enda større eierskap til forestillingen, om de hadde vært der. Dette er et viktig tilbud å gi, mener de alle.

Under og etter denne forestillingen satt de igjen med mange tanker, inntrykk og følelser. Den kvinnelige danseren fortalte sin historie om nervøsiteten og redselen for ikke å være god nok på audition og i livet generelt, noe jentene kjente seg igjen i med en gang. Da hun derimot avsluttet denne delen med å si at hun faktisk fikk jobben fra audition hun fortalte om, ble det deilig stemning i salen, «det var sånn jeeeeeeej», sier en av jentene. En annen scene som gav dem en spesiell følelse var da den ene danseren tok oss med «inn» på nattklubb i Paris. Det føltes ekte, de kjente at de VAR der. Denne følelsen kan de ikke huske å ha hatt på en danseforestilling før, de ble virkelig revet med. De forteller at de fikk et rush i kroppen etterpå. Opplevelsen gjorde dem glad og den gav mersmak, de kunne gjerne tenkt seg og sett *Make me dance* igjen. De ler entusiastisk mens de veiver med armer i alle retninger når de forklarer.

Forestillingen hadde en spenning og nerve som gjorde at de ble «fanget», og bare måtte følge med. Selv om utøverne også fortalte historier som hadde en trist undertone og et mulig negativt utfall, så jentene at budskapet bak hadde en positiv mening og virkning på dem. Dette gjorde dem oppglødde og interesserte. Slik jeg forstår dem, både liker og ønsker de å oppleve en «annen verden» eller i alle fall drømme seg bort når de er på forestilling. Koreografiene kan godt være bra, men det viktigste er at de blir tatt med inn som publikummere og at det treffer og gir dem noe, forklarer de meg. De snakker om kvaliteter de generelt verdsetter. Forestillinger som har en mening, en mening for nettopp dem, noe de forstår og kan relatere seg til, eller noe som inspirerer. Dyktige utøvere må det være, men strukturen og godt gjennomarbeidet materiale har også mye å si. Om *Make me dance*, tilføyer de: «Det var ikke bare selve ferdighetene, det var mer oppbygningen og måten de har valgt å løse forestillingen på, vi forstod det...». Gruppe 2 tror at alle kan lære noe av budskapene i denne forestillingen, om man er åpen for det. De lærte blant annet at de må jobbe på og stå opp for egne valg. Dansen er nyttig i mange sammenhenger, den skaper felleskap og samhold.

I mitt siste spørsmål om hva de mener bra kunst er, diskuterer gruppa ivrig. De er enige om at god kunst er kunst som drar dem med, og vekker noe i dem.

Jeg opplever gruppa fra danselinja som veldig engasjerte og bevisste. De reflekterer og har lett for å sette ord på sin opplevelse.

[Eksempler på arbeidsmetode og videre spissing av forskningsfokus](#)

Parallelt med narrativene utarbeidet jeg flere tabeller, som vist i tabell 1.1 i eksemplet på neste side, (se resten av tabellen i vedlegg, under tabell 1). Her plukket jeg ut det de to gruppene svarte, på de samme spørsmålene, for å tydeliggjøre deres refleksjoner, men også for å kunne se gruppene opp mot hverandre, slik at jeg lettere kunne analysere forskningsspørsmål 2 (se innledning i analysekapittel). I tillegg satte jeg opp kolonner for hver av ungdommene (presentert som U), hvor jeg hadde mulighet til å få frem nyansene i hver enkelt gruppe.

Kategori/spørsmål	Gruppen fra studie-spesialiserende	U1	U2	U3	Gruppen fra danselinja	U1	U2	U3	U4
Hva er god kunst?									
	Interessant for de fleste	x			Kunst som drar oss med, som vekker noe i deg.				x
	Beskriver mye			x	Når jeg føler meg bra, og at kunstneren mener det hun/han skal si- så det blir troverdig	x			
	Kunst som kan fortelle deg noe		x		Noe som treffer noe i meg, uavhengig om jeg blir glad eller trist av det			x	
	Noe du ser er jobbet mye med		x		Kunst som sier noe, som når gjennom til publikum.		x		

Tabell 1.1 Eksempel på analyseskjema

Disse tabellene ga meg en overordnet oversikt over hva som kunne være relevant å ta med videre med tanke på mine forskningsspørsmål.

Det jeg i analysen finner interessant og meningsfullt også med tanke på min problemstilling er kvalitetene som ungdommene verdsetter og sier noe om. Kvalitet er som skrevet innledningsvis et overordnet perspektiv som er vanskelig å definere spesielt med tanke på kunst og kunstopplevelser. Samtidig har ungdommene en slags allmenn forståelse av kvalitetsbegrepet som noe som er bra, noe som de liker. Fra både narrativ og tabeller hentet fra de to gruppene kommer det frem noen genuine uttrykk for erfaring, men også veldig mange, kanskje til og med i størst grad, allmenne uttrykk, (som på et vis kan kobles til den eidetiske fenomenologien, slik jeg ser det). Jeg ønsker spesielt å trekke ut disse generelle

trekkene, noe som på et vis kan tale for denne ungdomsgruppen, av hva de erfarer med vekt på hvilke kvaliteter de fremhever selv og hvordan mening oppstår for dem.

Ulike kvaliteter i forestillingen

Som et videre arbeidsredskap for analysen laget jeg en ny tabell, se tabell 2 i vedlegg. I denne plukket jeg ut de kvalitetene ungdommene satte spesielt pris på, og som det virket som det var stor enighet om innad i hver gruppe. Dette ble nå mine nye underkategorier. I kolonnen bak hver gruppe skrev jeg i tillegg egne notater og stikkord som beskriver noe om hvordan jeg ser dette opp mot mine valgte teorier og egne fortolkninger, eller tanker, underveis.

Jeg har delt de inn i fire kategorier:

- **Dramaturgisk form**
- **Teknikk, koreografi og bevegelsespråk**
- **Tematikk og meningskaping**
- **Estetisk erfaring**

Kapittel 5: Fortolkning av datamaterialet

I dette kapitlet skal jeg svare på mine forskningsspørsmål, med utgangspunkt i min analyse.

Dramaturgisk form

Begge fokusgruppene verdsetter å bli inkludert i hendelsen. Det at det ikke er den tradisjonelle grensen mellom utøver og publikum er tydelig noe som faller i smak. Dette finner vi igjen som et av hovedmomentene i den relasjonelle kunsten, hvor det åpnes opp for betrakternes deltagelse på en annen måte enn før. Borriaud skriver: «Slik vil også samtidskunsten skape et frirom, og ... «åpne» opp for en mellommenneskelig handel» som er forskjellig fra de «kommunikasjonssonene» som påtvinges oss», (2007, s. 21).

Jeg erfarer at MMD nettopp skaper rom for dette i sin hendelse. Innenfor visse rammer var det absolutt rom for dialog i denne forestillingen, ikke nødvendigvis lange, dype samtaler, men mer kommentarer på hva som skjer, emosjonelle berøringer, eller impulser. Naturlige rom hvor ungdommene erfarer sammen, hvor de kan vise sin spontane reaksjon, og hvor de ikke blir, eller trenger å bli hysjet på. Dette opplever jeg som en felles, sammenvevd kunstnerisk opplevelse. Fischer-Lichte (2008, s. 32) presenterer begrepet co-presence, hvor det i en performance kreves to grupper mennesker: utøvere og tilskuere, der begge påvirker hverandre. Dette omtaler hun som «feedbackloop» (Fischer-Lichte, 2008, s. 41). Altså, det som skjer mellom scene og sal, mellom utøvere og tilskuere, men også tilskuerne seg imellom. Dette er også interessant å se i lys av ungdom og ungdomskulturen, hvor de lett kan påvirke hverandre. Man kan se det gjennom for eksempel en sterk uniformering blant ungdom, der det å kle seg likt, oppføre seg likt og ha samme meninger betyr mye på grunn av at denne likheten er en kilde til tilhørighet og dermed også identitet (Bunkholdt, 2010). Feedbackloop og påvirkning av hverandre pga. gruppeidentitet, er to forskjellige ting, men hva skjer i MMD? I dette tilfellet er min observasjon at ungdommen blir påvirket av både utøverne og at de påvirker hverandre, i form av smil, latter og positive blikk. Det er tydelig fasinasjon over forestillingen og hendelsen i sin helhet, og det kan ses på som en feedbackloop, slik jeg ser det. Det er det jeg vil kalle en positiv energi i rommet. Dette vil selvfølgelig kunne variere fra publikum til publikum. Negative blikk, himling med øyne og ungdommer som tydelig viser tegn på kjedsomhet kan også påvirke, både utøvere og annet publikum. Dette kan også være en del av en feedbackloop, slik jeg forstår det, men jeg stiller likevel spørsmål ved om det kan være lettere å bli påvirket i negativ retning i en ungdomsgruppe, spesielt om noen med «makt» eller status i flokken, leder an.

I MMD har forestillingen frihet innenfor faste rammer, og koreografene meddeler at det har hendt seg at de har måttet strammet inn litt, i det utøverne har spilt mange ganger, improviserer mer og mer og forestillingen mister sin form. Jeg vil påstå at denne forestillingen har en blanding mellom det Fischer-Lichte kaller for *strong concept of presence* og *radical concept of presence* (2008, s. 94-100). Dette er en slags målestANDARD for tilstedeværelsen i rommet hvor kunsthendelsen befinner seg. Et sterkt nærvær beskriver Hovik som aktørens evne til å holde på publikums oppmerksomhet (som absolutt er gjenkjennbart i de to forestillingene jeg observerte av MMD). Radikalt nærvær er hvor avstanden mellom aktør og deltaker viskes ut, noe som også skjer i det publikum blir en del av forestillingen og et aktivt virkemiddel i historien som fortelles (Hovik, 2014, s. 99–100). Åpningen for at dette skal kunne skje har også noe med spillestedet (rommet i dette tilfelle) og forestillingens dramaturgi å gjøre. At det brukes tekst som et kunstnerisk virkemiddel gjør også at formen er godt mottatt av ungdommene i begge gruppene, slik jeg forstår dem. Utøverne er lekne, men også alvorlige i sin formidling. De kroppsliggjør og setter bevegelser på sine historier, slik at kroppen gjenspeiler språket, og omvendt. Disse elementene samsvarer også med hvordan den moderne dansen og utviklingen av danseteateret og samtidsdansen har vokst frem (Iversen Sture, 2007, s. 23). Som dansekunstneren Pina Bausch, utfordrer også *Panta Rei* den tradisjonelle scenen. De åpner for et mer interaktivt rom, som gir mulighet for deltagelse i moderate former. I tillegg gir de oss bilder og biografiske historier som de underbygger med bevegelsesfraser og koreografi med urban musikk, som møter ungdommene der de er i dag. Spenningsoppbygningen blir veldig godt likt av begge gruppene og rombruken blir også beskrevet som kul.

Teknikk, koreografi og bevegelsespråk

Ungdommene forteller at de verdsetter de tekniske ferdighetene til utøverne. Et spørsmål som dukker opp som følge av disse utsagnene er hvorvidt ungdommene innehar kompetanse til å se om danserne i MMD er teknisk dyktige dansere, eller om det er opp til voksne og rådgivere med kunstnerisk erfaring å bedømme dette. Slik jeg tolker det, handler det om helhetsinntrykket for ungdommen, i dette tilfellet, og de er gode på å reflektere. I MMD er danserne plukket ut på bakgrunn av sine spesielle ferdigheter og ulike innganger til dansen, ifølge koreografene: En i release-teknikk, en i urban/house-sjangeren og en innenfor samtidsdans inspirert av akrobatikk og gulvarbeid, alle trent innen kontaktimprovisasjon. Dette er det stort rom for å vise i forestillingen, det er mye dans og de briljerer på mange måter i sine felt. Mitt trente øye kan raskt se dette. Ungdommene blir også imponert. De

refererer til at utøverne beveger seg på mange forskjellige måter. De ser godt at de er både sterke, fleksible og har en ekstremt god rytmisk sans. Kroppskontrollen tror jeg de blir meget fasinert av, de gjør stunt som saltoer, ruller, står på henda, raske vektskift med kroppen og piruetter. Slik jeg forstår ungdommene, skjønner de at dette krever mye trening. De relaterer til seg selv som ungdom, og det de driver med være seg fotball, dans eller ski. Gruppen fra studiespesialiserende er spesielt begeistret for samspeillet, danserne imellom. De sammenligner dansen med fotballen, det ser ut som et «lagspill», sier de. Det de refererer til er kontaktimprovisasjonen som krever mye tillit. Her utforskes blant annet tyngdepunktet gjennom løft og len (Novack, 1990). «Smooth moves» er en av beskrivelsene i første inntrykket etter forestillingen, dette forteller meg at det er noe som har fengst dem.

Gruppen fra danselinja syns utøverne både er gode formidlere og har gode teknisk ferdigheter innenfor flere dansesjangre, og utførelse. Det er tydelig at dansestilene fenger denne gruppen. De er kjent med både release-teknikk og flere av dem er også kjent med hip-hop/house-sjangeren. De blir inspirert og motivert for egen læring. De er opptatt av og gir uttrykk for at de liker veldig godt måten utøverne greier å formidle sine historier gjennom både tekst og kropp. Dette er for meg forståelig gjennom å bruke teori rundt begrepet danseteater og flere av danseteoretikerne jeg har referert til i teorikapittelet. Som et eksempel tok Rudolf Laban i bruk flere «teknikker» i sine verk, for å skape nye originale måter å fortelle historier på. Karen K. Bradley skriver at «spenningen mellom frihet/flyt og kontroll/begrensing/regulering av mønstre, ligger i hjertet av danseteatret generelt, men spesielt i Labans tilnærming» (Bradley, 2009, s. 30). Danseteater er moderne dans fylt med meningsfulle øyeblikk og tydelig uttrykk, hvor konkrete hverdagslige gester blandes med abstrakte bevegelser som gjøres forståelig (Bradley, 2009, s. 63). Det at det brukes tekst og tale som et kunstnerisk virkemiddel i danseforestillingen MMD, som tidligere skrevet, ser også ut til å være et smart valg. Det fortelles små historier med kropp og bevegelse, hvor tekst og musikken underbygger disse bildene, noe som er gjenkjennbart fra både Kurt Jooss og Pina Bausch sine arbeider. Laban anses for å bidra også til at dans kunne bli sett som en autonom kunstform, der bevegelsene var i fokus og hevet over både musikk, kostymer og rekvisitter. Og selv om dansen og bevegelser ble støttet og underbygd av alle disse elementene, skjer meningsskapingen gjennom dansens medium, mente han (Bradley, 2009, s. 47). Dette stemmer godt overens med hvordan koreografene, Ekenes og Holden ser det, hvor lys, musikk og tekst forsterker uttrykket. I intervjuet poengterer Ekenes hvordan de i sine produksjoner blant annet ser viktigheten av «... at barna kan bruke fantasien sin inn i noen billedliggjøringer

gjennom kropp og bevegelse og scenografi og kostymer og helheten i en produksjon, som skaper nysgjerrighet og oppmerksomhet...» (Ekenes, 2019). Det at det i danseteatersjangeren også kan brukes kunstneriske virkemidler som for eksempel tekst og tale gjør også at de blir mer forståelig og også taler til intellektet for publikum, i dette tilfelle ungdom. Dette gjelder for både de med noe forforståelse av dans og de som kanskje ikke har mye erfaring med dans fra før, slik jeg ser det fra mine funn. Dette opplever jeg også samsvarer med det Panta Rei sier og hva de ønsker for sine kunstneriske prosjekter.

Måten musikeren behersker sitt felt og er en del av et helhetlig bilde, er noe som ser ut for å fasinere og treffe ungdommenes smak. Musikeren blir også en utøver i likhet med danserne. Han tar i bruk moderne teknologi og har en maskin som looper lyder underveis. Dette lydbildet ser det ut til at ungdommene både fant spennende og nyskapende, og samtidig kunne relatere seg til. Dette er noe som både speiler deres verden og samtiden.

Tematikk og meningsskaping

Begge gruppene trekker frem tema og budskap som et viktig moment av det de verdsetter i MMD. De nære og personlige historiene til utøverne berører dem. De forstår innholdet og det gir både mening og treffer dem som ungdom, ytrer de i intervjuene. Det handler om mot, og det å tørre å være seg selv og følge sin lidenskap. Tørre å gå for det man tror på, ta et valg og «hoppe i det» noe som kanskje er utenfor komfortsonen, men som faktisk gir mening i livet. Vi får servert historier og minner fra barndommen og oppveksten. Eksempler både fra gutterommet hvor det ble smugdanset til Janet Jackson, en togtur hvor lydene fra toget (som også blir forsterket av sterke lyder fra loopmaskinen) skapte assosiasjoner og minner tilbake til barnehjemmet hvor den ene utøveren befant seg i starten av sitt liv, til audition på musicalen Cats, hvor utøveren hadde aller mest lyst til å trekke seg og stikke av. Følelser som usikkerhet, dårlig selvtillit, og det å føle seg liten og stå utenom noe, til følelsen av å mestre, være uovervinnelig, stå opp for seg selv og føle en ekstrem lykke, er alle representert. Og videre også hvordan alt dette påvirket og har gjort dem (utøverne) til de menneskene de er i dag. Dette er tema og budskap som ungdommene kan relatere seg til og som handler spesielt om identitet, noe som også mine teoretiske perspektiver (blant annet Bunkholdt 2010) vil underbygge som viktig i denne aldersgruppa. De jobber med å finne ut hvem de er og spesielt kommer det frem i dagen samfunn at mange ungdommer opplever bekymring rundt valg som må tas, som kan ha konsekvenser senere i livet og generelt med tanke på fremtiden (Eriksen et al., 2017, s. 61–64).

Av den grunn ser jeg at denne forestillingen tar ungdoms perspektiver og de utfordringer de står ovenfor i vår tid, på alvor. Dette sammenfaller med Bourriaud og den relasjonelle kunsten i denne sammenhengen (Bourriaud, 2007). Selv om den relasjonelle kunsten ikke handler om tematikk, så tror jeg her den relasjonelle kunsten nettopp åpner om for en meningsskapning for denne målgruppa. Bourriaud definerer nemlig relasjonell kunst som en formteori, fremfor en kunstteori, hvor nettopp kunsten må ses i kontekst til samfunn og historie, og de kontinuerlige forandringer som skjer her (Bourriaud, 2007). Formen forestillingen MMD har gir ungdommene en opplevelse av at dette er en felles, sosial opplevelse, innenfor deres kultur. De interaktive elementene, som at de blir tatt med inn i flere av historiene (som de kan relatere seg til), at de er med på å lage en «beat» som musikeren looper og lager musikk av (club musikk), at de blir flyttet på i rommet underveis, og at de til slutt blir oppfordret til å danse fritt på gulvet, tolker jeg som avgjørende elementer for at forestillingen blir et sosialt rom. Jeg viser tilbake i avsnittet om dramaturgisk form.

Det er viktig for ungdommene å forstå innholdet i forestillingen, sier de i intervjuet. Jeg opplever nettopp at den dramaturgiske formen og de kunstneriske grep gjort av Panta Rei i MMD (analysert og drøftet over), og tematikken som en implisitt del av dette, skaper dette rommet for akkurat denne meningsskapningen. Tematikken gir mening for dem, i det samfunnet og kulturen de er en del av, i vår samtid. Som tidligere presentert diskuterer også Fischer-Lichte i sin teori begrepene «presence» og «representation», og drøfter hvordan disse skal kunne skape mening (og deretter virkning) for tilskuerne. Den umiddelbare og «ekte» erfaringen som «presence» ble betegnet som, mot den mer kontrollerende, fiktive fortellingen og bruk av forhåndsbestemt tekst som «representation» stod for, og fortsatt også gjør i flere estetiske teorier (Fischer-Lichte, 2008, s. 147–149), opplever jeg heller som en utfylling av hverandre i MMD. De bruker tekst, det er utøvernes personlige historier, men vi vet ikke som publikum hvor mye de er tilpasset. De kan være fiktive. Likevel oppleves forestilling som ekte, da det er historier med en mening eller budskap som ungdom lett kan relatere seg til. Utøverne som også er nærværende i rommet (uten den fjerde veggen) og slik vil forestillingen oppleves mer troverdig, og ikke spilt, etter min tolkning. Jeg ser altså dette som en grunn til at ungdommene lett(ere) skaper en/sin mening, eller forståelse, som de selv ytrer.

Jeg opplever altså at ungdommene tolker tematikken og disse mange overførbare budskapene i forestillingen på sin måte fra sitt ståsted, og at det skjer en meningsskapning. Jeg vil i kapittelet under drøfte hvilken virkning dette kan ha for dem.

Estetisk erfaring

Et sentralt spørsmål for undersøkelsen er om erfaringen får ulik respons for elever med eller uten forforståelse av dans. Jeg vil i første omgang se dette opp mot mitt første forskningsspørsmål hvor jeg spør hvilke kvaliteter de løfter frem. Det jeg ser i mitt datamateriale og videre analyse, som jeg finner interessant, er at ungdommene, uavhengig av noen form for forforståelse eller ikke, er enige i mange av de kvalitetene de verdsetter i forestillingen. Det finnes mange fellesnevnerer her, som: Forestillingen er inkluderende, de føler seg sett og involvert, utøverne er dyktige, de liker musikken og de relaterer seg til temaet.

De skiller seg likevel på noen punkter. Jeg opplever at gruppen fra studiespesialiserende ikke er like snakkesalig som gruppen fra danselinja. Dette kan selvfølgelig skyldes flere ting. Gruppen fra danselinja går mer i dybden av opplevelsen, de har lettere for å sette ord på det de har erfart, mest sannsynlig fordi de har et større vokabular rundt dansekunst og dermed et bedre utgangspunkt for å kunne beskrive, reflektere, diskutere og drøfte. De utdyper det de har opplevd på en annen måte, enn gruppen fra studiespesialiserende som har mindre forforståelse. Som jeg også i narrativet beskriver, forteller gruppen fra danselinja tydelig at forestillingen treffer dem, at det gir dem noe. Slik jeg ser det og fortolker dette er det noe følelsesmessig som treffer dem der og da, de prøver å beskrive en følelse, noe som kan ha med affekt å gjøre¹². De sier de rett og slett får en «boost». Hva legges i dette uttrykket? Det er tydelig at de får en reaksjon i kroppen, som setter spor og fyller dem med noe i situasjonen der og da, slik jeg ser det på bakgrunn av det de sier og det jeg opplever. Som regel er de alle veldig enige med hverandre, og spinner og reflekterer videre på hva personen i forkant har sagt. Men, de diskuterer også frem og tilbake rundt enkelte av spørsmålene, som for eksempel rundt spørsmålet «hva er god kunst, for deg?». Her kommer individuelle preferanser og synspunkter godt frem, og de er ikke nødvendigvis helt enige med hverandre. I gruppen fra studiespesialiserende opplever jeg at de er enige og støtter opp under den som har ordet, uansett spørsmål. Dette kan også skyldes flere grunner, ikke bare at de ikke har samme «vokabularet» rundt danseerfaringen. Kanskje blir de lett påvirket av hverandre, og at det handler mer om å *ikke* skille seg ut, men være en del av gjengen. Noe som også teorien kan

¹² Her kunne det vært naturlig og fordypet seg videre i affekt-teorier og begrepet affekt, men på grunn av avgrensing velger jeg å ikke gjøre det.

støtte opp under i form av at de prøver å finne tilhørighet blant jevnaldrende (Bunkholdt, 2010, s. 163). Jeg kunne også ha løftet frem kjønnsperspektivet i dette, for som teorien sier (Bunkholdt, 2010), er det forskjell på utviklingen av jenter og gutter, spesielt i denne alderen, men på grunn av forskningsfokus har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på dette i denne oppgaven.

Ut fra denne analysen kan det se ut som det som i hovedsak skiller fokusgruppene handler like mye om erfaring rundt det å prate om kunst, som det å ha en forforståelse for dansen i seg selv. Verksted, praktiske oppgaver eller samtaler i forkant eller i etterkant av en DKS-produksjon er et ønske både fra ungdommene, Panta-Rei og DKS-rådgivere, men også et spørsmål om økonomi. Videre kunne man også forsket rundt hvor mye informasjon lærerne på hver skole har fått og satt seg inn i, og hvor mye av dette som bringes videre og jobbes med sammen med elever. Jeg vet også at det er flere sider ved denne saken som gjør det vanskelig for lærere og gjøre nettopp dette. Det kan være en presset tidssituasjon eller at de opplever at DKS-forestillinger som kommer inn ikke er relevant for sine faglige opplegg på daværende tidspunkt, og dermed også velger å la det være og la elevene kun ta del i opplevelsen der og da, uten noe form for refleksjon rundt.

Oppsummering

Som min analyse viser er det mange fellesnevnerer som sammenfaller med mye av teorien jeg har fordypet meg i, både innen relasjonell kunst, estetisk erfaring, danseteatersjangre og ungdomskultur. De kunstneriske valgene og virkemidlene Panta Rei kommuniserer og er bevisste, fungerer godt i forhold til ungdommenes kvalitetsforståelse og det de erfarer.

I mitt første forskningsspørsmål spurte jeg: Hva er kvalitet for ungdom? Andre forskningsspørsmål lød som følger: Hvordan kan forestillingen være en verdifull erfaring og være meningsskapende for ungdommene? Jeg avsluttet det fortolkende kapittelet med å trekke frem likheter og forskjeller i estetiske erfaringer mellom gruppen fra studiespesialiserende og gruppen fra danselinja. Med utgangspunkt i det tredje forskningsspørsmålet: *Får erfaringen ulik respons fra de som har noen form for forforståelse, kunstnerisk balast, enn de som ikke har det?* oppsummerer jeg her punktvis:

Kvaliteter ungdommen verdsetter, på tvers av fokusgruppene:

- Deltagende form i et åpent og interaktivt rom
- Spennende dramaturgisk oppbygning med tempovariasjoner
- Meget god teknisk utøvelse og utøvernes tilstedeværelse
- Forståelig tematikk som er relevant for dem som ungdommer
- Urban ungdomsmusikk
- Bruk av tekst, dans og musikk, som en helhet
- Bevegelsessekvenser som speiler teksten, slik at det henger sammen og blir forståelig og interessant
- Nære og personlige historier som ungdommen kan relatere seg til

I mitt materiale og sammenligning av gruppene har erfaringen relativt lik respons med tanke på kvaliteter de foretrekker, selv om gruppene skiller seg på noen punkter:

- Forskjeller på emosjonell respons, hvor det i gruppen fra danselinja oppstår større følelsesmessige reaksjoner under selve forestillingen
- Språk for det de erfarer
- Inspirasjon for egen praksis

Gruppen fra danselinja har i større grad et språk for å snakke om hva de har erfart, i tillegg til at de blir inspirert for egen praksis. I tillegg har de dypere kroppslige og følelsesmessige reaksjoner under forestillingen, enn hva gruppen fra studiespesialiserende har.

Kapittel 6: Teoretisk drøfting

I dette kapittelet løfter jeg blikket og distanserer meg ytterligere et hakk. Jeg ønsker å drøfte underspørsmålet til min problemstilling.

Problemstilling:

Hvordan erfarer ungdom fra videregående skole forestillingen «Make me dance» gjennom DKS?

Underspørsmål:

Hvordan kan teori om relasjonell kunst og estetisk erfaring belyse dette spørsmålet?

Relasjonell kunst

Bourriaud spør i sitt verk *Relasjonell estetikk*, fra 1998, hvorfor den relasjonelle kunsten vokser frem, og drøfter hvordan samfunnet mister mer og mer av den menneskelige kontakten. Nye sosialiseringer og nye underholdningskanaler som ikke krever fysiske møter blir mer og mer vanlig (Bourriaud, 2007, s. 7–10). Dette er også sosialiseringer som stresser mange ungdom, ifølge forskningen jeg legger frem i teorikapitlet under ungdomskultur, og som også ungdomsgruppene mine tar opp som slitsomt i sin hverdag¹³. Mitt spørsmål (og bekymring) er om denne utviklingen noen gang vil stoppe, og hva skjer med oss mennesker når vi ikke behøver å møte omverdenen fysisk? Den relasjonelle kunsten skaper noen (mellom)rom (Bourriaud, 2007, s. 20). Et rom hvor det faktisk kan utveksles erfaring, fri mening og sånn sett en søken etter sannhet, en utveksling utenom de som styrer eller dominerer samfunnet (2007, s. 20). Dermed kan man også spørre seg om ungdommene i denne undersøkelsen hadde fått det samme ut av forestillingen dersom de ikke var like tydelig involvert, og det ikke ble lagt opp til en like tydelig relasjon. Fischer-Lichte drøfter i likhet med Bourriaud den økende media-kulturen, hvor en ny dikotomi mellom media og det kroppslige nærværet oppstod på 90-tallet. Dewey skriver i 1934 at forstyrrelser fører til ubalanse og vil gjøre erfaringen delvis eller fortrenget, og spesielt kan dette skje i det travle samfunnet vil lever i (Dewey, 1934, s. 44–45). I denne forestillinga og relasjonelle hendelsen opplever jeg derimot at ungdommene har mindre mulighet for å trekke seg unna eller «zooome ut», da de er innvevd i en felles hendelse, i en feedbackloop (Fischer-Lichte, 2008, s. 58–59).

¹³ Det skal sies at det ikke er svart/hvitt, da noen mennesker, enten av psykiske eller fysiske årsaker, kanskje ikke har den muligheten for å faktisk møte andre fysisk og dermed allikevel får en god mulighet til å ha et sosialt liv nettopp gjennom disse kanalene.

Det er utøvere og tilskuere om hverandre. Slik kan vi også forstå begrepet om *Radical concepts of presence* (Fischer-Lichte, 2008), hvor avstanden mellom publikum og utøver i flere deler av forestillingen hvikes ut (Hovik, 2014).

Jeg vil også tørre å påstå at verden og samfunnet ikke har blitt mindre travel, som Dewey poengterer i 1934, så dette er absolutt like aktuelt i dag, om ikke mer. Og sånn sett er det desto viktigere at vi ser berikelsen og betydningen av å stoppe opp, sanse, og gjennom dette finne mening i opplevelser og videre lærdom i livet, mener jeg.

En estetisk erfaring

Dewey forstår en estetisk erfaring ut fra en erfaring generelt. Det at det konstant inntreffer erfaringer er en naturlig del av hverdagen. Snakker vi derimot om *en erfaring*, er det en erfaring som blir fullbyrdet, den har en kontinuerlig flyt (Dewey, 1934, s. 36). Slik ser jeg også erfaringen ungdommene fikk med MMD. Alle disse delene, med de forskjellige egenskapene, danner en helhet. Deweys erfaringsteori har sitt utspring i at verden starter i sansningen, og derfor blir den nettopp en estetisk teori. Den estetiske kvaliteten vil ligge i det sansningen overføres til en tankeerfaring, og tankerekken når en konklusjon. Disse intellektuelle konklusjonene kan videre ha verdi i andre erfaringer, men er avhengig av denne helhetlige, organiserte bevegelsen som skjer i kroppen, og nettopp derfor mener Dewey at intellektuelle erfaringer og estetiske erfaringer ikke lett kan skilles fra hverandre. Slik forstår jeg også meningsskapingen som en estetisk erfaring.

Meningsskapingen som nettopp skjer for ungdommene under forestillingen MMD oppleves ikke som noe som står i veien for virkningen, slik Fisher-Lichte diskuterer begrepet. Tematikken og budskapene i forestillingen er såpass konkrete og treffer dermed ungdommenes livsverden. Dette gjør at de individuelle meningene som dannes, avhengig av hvilken historie, bakgrunn og forforståelse, og videre hvilken psykologisk tilstand hver enkelt befinner seg i (Fischer-Lichte, 2008), absolutt påvirker det de erfarer, og får en virkning på flere plan, slik jeg ser det. De opplever forestillingen gjennom kroppen, sansene og meningsskapingen. Hvordan forholdet mellom disse er, eller hvordan de påvirker hverandre vil være uavklart (Fischer-Lichte, 2008, s. 150–152). Altså kan de føle i, eller med, kroppen først, og skape mening etterpå, eller motsatt, slik jeg tolker det.

Det som oppstår i og med ungdommene underveis i kunsthendelsen, og i dette tilfelle danseforestillingen MMD, kan jeg på mange måter se som estetisk erfaring som skjer i

hendelsen, slik jeg har drøftet over. Som også Fischer-Lichte diskuterer i sin teori tror hun publikum søker etter hvordan assosiasjoner som dukker opp kan relateres til seg selv og tidligere erfaringer, fremfor en forståelse av selve performancen. Slik jeg tolker ungdommene og deres refleksjoner om at «forestillingen treffer oss», og at nettopp denne forståelsen og meningen de skaper, som de lett kan relatere seg til, noe av det som gjør at den blir positivt mottatt og verdifull.

Resonnementet kan likevel ikke stoppe ved dette. Dewey sier at i enhver erfaring av betydning, altså opplevelsen av *en erfaring*, må man gjennomgå noe. Gjør så alle ungdommene i de to gruppene dette? Hohn (2009) forklarer det ved at noen vaner må utfordres. Det oppstår en situasjon som innebærer en forandring (Dewey, 1934, s. 42). Dette kan forstås som et aktivt og et passivt element som kombineres på en bestemt måte (Dewey, 1916, s. 53). Det vil i praksis si at en eksperimentering eller et praktisk forsøk på noe, hvor man handler i forhold til erfaringen, er det aktive elementet, mens det passive elementet ligger i det man blir utsatt for erfaringen og hvor man i etterkant får en ny forståelse ut av den, og ser hvordan den henger sammen (Dewey, 1916, s. 54). Denne samhandlingen av det aktive elementet og det passive elementet gjør at det i Deweys erfaringsbegrep er en enhet mellom aksjon, emosjon og kognisjon (Hohn, 2009, s. 67). Man kan også ha en sterk opplevelse som gir en dybde til tross for lite eller manglende erfaring, men om relasjoner og forbindelser ikke ses, kan den ikke forstås som *en erfaring*. Forstyrrelser av erfaringen skjer, mener Dewey, spesielt i en travel og utålmodig verden (Dewey, 1934, s. 44–45). Hvordan kan jeg forstå dette med tanke på ungdommenes erfaring med danseforestillingen MMD? Hva er i så fall det aktive og det passive elementet?

Det finnes sju elevinformanter, de er delt i to fokusgrupper, den ene med lite, eller ingen, forforståelse for dans og den andre med en forforståelse. Opplever de alle en estetisk erfaring, uavhengig av forforståelse eller er det «kun» en sterk opplevelse?

To i gruppen med forforståelse fikk også gjennom sin kulturskole delta på workshop med en av utøverne i MMD kvelden før forestillingen ble vist på skolen. Kanskje hadde det vært lettere og pekt på den estetiske erfaringen, om alle hadde deltatt på denne workshopen. Det aktive elementet kan altså forstås som et praktisk forsøk på å handle i forhold til erfaringen, og slik ville det gjort det enkelt å se den fysiske erfaringen i workshopen som det aktive elementet, i denne sammenhengen. Jeg refererer til Anne-Lena Østern (2008) som skriver at det å skape skjer gjennom et visst antall transformasjoner og at formtransformasjoner

kunstneriske læreprosesser er sentrale. I danserisk sammenheng kan man for eksempel gjøre bevegelser større, mer runde, skarpere eller med mindre kraft. Ulike betydninger vil oppstå og dermed også et mentalt rom for læring, «...hvor eleven tar inn det som er fremmed hos seg selv, hos andre, i tematikk og form», og lar seg forandre av møtet (Østern, 2008, s. 24–25). På bakgrunn av dette ville det vær «enklest» og konkludert med at de to som deltok på workshopen absolutt opplevde både det å gjøre og gjennomgå og dermed også fikk det som kan tolkes som *en estetisk erfaring*.

Men, jeg tar utgangspunkt i at det aktive elementet i forestillingen også kan være ungdommenes deltagelse i form av forflytningene, deres kommunikasjon med utøverne som skjer underveis i forestillingen og tankene og emosjonene som oppstår. I tillegg til fokusgruppeintervjuene observerte jeg de to gruppene under to forskjellige forestillinger. Dewey mener at erfaringer som begrenser seg handler om forstyrrelser i persepsjonen mellom det å gjøre og gjennomgå noe. Forstyrrelser fører til ubalanse og vil gjøre erfaringen delvis eller forvrengt. Dewey skriver at dette er noe som spesielt skjer i den travle og utålmodige verden, vi lever i (Dewey, 1934, s. 44–45). Dette samsvarer godt med forskningen gjort rundt ungdom og stress, spesielt med tanke på sosiale media og det å hele tiden skulle være tilgjengelig, som jeg i mitt teorikapittel referer til. I tidligere forestillinger som jeg har observert, spesielt hvor det har vært et skille mellom sal og scene, publikum og utøvere, har det ofte hendt jeg har sett elever både sovende og med mobiltelefonen i hånda, og dermed lite eller ikke til stede i opplevelsen. Forstyrrelser i persepsjonen har gitt en ubalanse mellom det å gjøre og gjennomgå (Dewey, 1934, s. 44–45). Dette erfarer jeg derimot *ikke* i disse tilfellene. Jeg observerer og tolker ut ifra dette, i tillegg til mine intervju, at de alle har en helhetlig opplevelse. La meg komme med noen eksempler fra hver gruppe:

Gruppen fra studiespesialiserende, bestående av tre elever med lite forforståelse for dans og interesser som fotball og ski, starter vår samtale med å gi uttrykk for at de ikke er spesielt interessert i dans. Under samtalen kommer det frem at de har hatt noe dans i musikkfaget på ungdomsskolen og egentlig syntes det var ganske ok. De trekker etterhvert både paralleller til fotballen, tematikken og seg selv som ungdom, og viser tydelig at de er imponerte og har hatt en artig opplevelse, som de sier. Jeg fortolker dette som at de ser flere sammenhenger iblant annet hvorfor det oppstår en god følelse og de sitter igjen med en ny forståelse, i så måte.

Gruppen fra danselinja viser tydelig fascinasjon allerede fra første stund. De har alle fire en dypere forforståelse av dans. De blir, slik jeg tolker det, mer emosjonelt berørt av

forestillingen og opplever i sansningen en helhetlig erfaring. MMD setter tydelige spor, da de ønsket at den ikke skulle ta slutt, og har ønske om å se den om igjen. De bruker beskrivelser som «gav et rush», «helt sykt gjennomført» og «noe av det råeste jeg har sett». Den vekker noe i dem, og det de sitter igjen med er både tanker rundt tematikken og seg selv i denne konteksten, i tillegg til dansen og forestillingens kunstneriske valg, som også vekker motivasjon for læring. Dette kan på mange måter også samsvare med Fischer-Lichte sin teori om hvordan publikum søker etter hvordan assosiasjonene som dukker opp kan relateres til seg selv (Fischer-Lichte, 2008).

Fischer-Lichte sine teorier om en såkalt transformasjon, som jeg referer til i mitt teorikapittel under «Relasjonell kunst», og underoverskrift «transformasjon» (Fischer-Lichte, 2008, s. 174–179), minner på mange måter om Dewey sin teori. Det at publikum lar seg bli berørt og dermed også transformert, i en overgang fra en tilstand til en annen, sammenfaller med en estetisk erfaring, slik jeg tolker det. Denne liminale erfaringen som skjer vil kun være midlertidig og oppstå i deler av performancen, men hvorvidt det fører til en varig transformasjon er avhengig av hvert individ, mener Lichte (2008). Publikum kan også oppnå tilstanden i etterkant, hvor de dermed re-orienterer seg i en senere refleksjon (Fischer-Lichte, 2008, s. 174–179). Dette opplever jeg i større grad hos gruppen fra studiespesialiserende hvor de under vårt fokusgruppeintervju viser en slags endring av holdning/status underveis og mer entusiasme og emosjoner enn hva jeg observerer under forestilling, eller i førsteinntrykk etter forestilling.

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at de alle fikk en estetisk erfaring, dog i forskjellig grad. Jeg ser, uavhengig av forforståelse, nye forståelser hos begge grupper i det vi reflekterer rundt opplevelsen.

Jeg tolker erfaringen de har hatt som en helhetlig opplevelse. Men jeg ser også ulikhetene i erfaringen, hvor gruppen fra danselinja mer uoppfordret relaterer seg lettere til dansen og kjenner erfaringen tydeligere i kroppen, på grunn av sin forforståelse. Jeg tror den i aller høyeste grad kjennes sterkere der og da. Av dette ser jeg også viktighet av en refleksjon, oppgave i for- eller etterkant, spesielt for de som ikke har et «trent øye», som generelt vil være majoriteten av publikum under DKS-forestillinger.

I mine øyne er det i dette tilfelle en tydelig sammenheng mellom det å forstå forestillingen, meningsskapingen, og det å få en estetisk erfaring. Jeg opplever at alt henger sammen og

avhenger av hverandre. Man forstår og relaterer seg til tidligere erfaringer generelt, der hvert enkelt individ forstår og skaper sin mening, der det i dette tilfelle skjer nettopp på bakgrunn av de kunstneriske valgene *Panta Rei* har gjort hvor de møter ungdommene på deres premisser, hvor de får mulighet og rom for dette, og videre sammen er en del av en større sosial hendelse som de verdsetter. Koblingen mellom alle fortolkninger som er allmenne og kulturelt bestemte og de individuelle vil være en del av en felles forståelseshorisont, sier Løvlie (1990) og slik ser jeg også at *Panta Rei* møter ungdommene på deres premisser, både som individer og som felleskap.

[Et allment uttrykk for erfaringen, et kritisk blikk](#)

Kan man på grunnlag av denne drøftingen si noe generelt om estetisk erfaring? Kan oppgaven svare for et allment uttrykk for erfaring, som jeg har lett etter? Slik jeg ser det, kan det drøftes fra flere hold.

Dette er noe metodologien jeg tar i bruk også kan være med å drøfte. Ungdommene er på samme forestilling, i det samme rommet, med den samme dansen, med den samme musikken med de samme folka, de er en del av noe felles, (det er de også enig om). Dette fremstår som den eidetiske reduksjonen i fenomenologien, hvor det er enighet rundt hva de er en del av, altså på en danseforestilling og hvor dans er bevegelse. Likevel kan erfaringen være totalt forskjellig. Dette handler nettopp de intensjonale aktene i fenomenologien om, altså hvordan vi legger mening i denne opplevelsen på bakgrunn av hva vi tidligere har erfart, hvordan vi bruker de forskjellige sansene og videre skaper mening og ny forståelse. Utgangspunktet er deres forforståelser.

La oss ta utgangspunkt i at de har den samme opplevelsen, som beskrevet, men at det oppstår ulik meningsskaping, eller i alle fall ulike nyanser av meningsskaping. Dette antyder jeg i deler av min analyse. De med forforståelse har f.eks. en dypere kroppslig forståelse og erfaring, som skaper en annen mening, enn de uten forforståelse.

Ungdommene erfarer altså individuelt, det kan vi være enige om, men de erfarer også relasjonelt. De er sammen om og i en kunsthendelse, en sosial situasjon hvor de alle er del av noe større og hvor de også blir påvirket av dette, på en eller annen måte. Det smelter sammen og alle er innvevd i denne hendelsen og verket, og dette gir mange allmenne uttrykk.

Uavhengig av hvilken side vi ser det fra er tolkningene jeg gjør at de som er uten stor forforståelse har mange av de samme tankene, uten at de kanskje har kjent de kroppslig på samme måte, og at de dermed får en estetisk erfaring alle sammen, i dette tilfelle.

På bakgrunn av disse resonnementene må jeg likevel se på spørsmålet om et allment uttrykk for erfaring med et kritisk blikk på grunn av flere årsaker. For det første, til tross for mange direkte sitater av informantene, er det jeg som forsker som har fortolket erfaringene opp mot valgte teorier. For det andre er de en del av ungdomskulturen, et sosialt miljø som lett kan farge den enkeltes syn på erfaringen, som beskrevet i teorikapittelet. For det tredje må jeg være kritisk til hva de husker av selve erfaringen og hvordan de setter ord på dette i etterkant.

Sist, men ikke minst, dukker det opp et viktig spørsmål, som også handler om validitet, etter jeg har diskutert og drøftet disse problemstillingene. I gruppen fra studiespesialiserende opplever jeg i mindre grad at de blir emosjonelt berørt i øyeblikket, altså under forestillingen. Er det da slik at jeg mener at denne estetiske erfaringen er like mye verdt om den er mer tenkt enn kroppslig kjent? Og kan jeg da påstå at de virkelig har fått en estetisk erfaring i selve møtet med forestillingen? Jeg poengterer tidligere at erfaringen til gruppen fra danselinja virker å sitte mye dypere, fordi de har språket og en større forforståelse og erfaring, men at jeg likevel opplever at gruppen fra studiespesialiserende også får denne estetiske erfaringen, tross mindre forforståelse. Om jeg ser hermeneutisk på det, så kan man si at gruppen fra studiespesialiserende også har en erfaringshorisont, som i dette tilfelle består av fotball og fysisk aktivitet. Når de da ser forestillingen så kan man si at disse horisontene smelter sammen, slik jeg fortolker det. Det de ser kan de, på en eller annen måte, relatere til fotballen og erfaringer rundt fotball, og slik kan det også klinge og få respons i kroppen deres, ut fra egne erfaringer. De får altså noen nye forståelser, det er jeg sikker på. Men, er de bevisst det, og hadde gruppen fra studiespesialiserende fått denne estetiske erfaringen om jeg som forsker ikke hadde gjort et intervju med dem i etterkant? Fischer-Lichte mener at tilskuere kan oppnå denne estetiske erfaringen, eller transformasjonen, som hun definerer det som, i etterkant av en performance, der de reorienterer seg i en senere refleksjon (Fischer-Lichte, 2008, s. 179). På samme vis forstår jeg Deweys begrep «undergoing», der man gjennomgår noe og forstår eller opplever en helhet og sammenheng mellom det man har vært utsatt for, og dermed får en ny forståelse (Dewey, 1916). Det er meget mulig at gruppen fra studiespesialiserende ikke hadde fått denne estetiske erfaringen om jeg som forsker ikke hadde samtalt med dem i etterkant. Kanskje hadde de gått derfra og langt det litt bak seg, uten at det hadde skjedd noe mer med dem. Jeg ser at min interaksjon med dem og spørring har vært viktig for å skape en

meningsfull sammenheng for dem, og at jeg nettopp derfor kan si at de fikk en estetisk erfaring.

I dette ser jeg at mine spørsmål spiller inn og får betydning i de svarene jeg har fått, og ikke bare svarene, men den faktiske virkeligheten av at de greier å koble sammen to ting. Forskerollen må ikke undervurderes. Det er viktig å spørre seg på hvilken måte det vi skriver og reflekterer faktisk påvirker det vi gjør, og hvordan det å stille spørsmål kan endre virkeligheten. Avslutningsvis vil jeg også her nevne at på bakgrunn av disse forskjellige teoretiske inngangene og mine funn, ser jeg Deweys teorier og Fischer-Lichtes teorier om den estetiske erfaring, som sammenlignbare, hvor de belyser og konkluderer med mye av det samme, men formulerer og fremstiller det på ulike måter.

Kapittel 7: Konklusjon og veien videre

I dette kapittelet vil jeg komme med noen avsluttende tanker, oppsummere og svare på min problemstilling.

Hvordan erfarer ungdom fra videregående skole forestillingen «Make me dance» gjennom DKS?

Jeg velger å se på hvordan ungdommen opplever forestillingen som meningsfull, den kunstfaglige diskursen, den pedagogiske diskursen, DKS sitt mandat og Panta Rei sitt kunstneriske virke, i lys av hverandre.

Meningsskaping, et viktig element?

Må virkelig en forestilling eller et innhold forstås for at det skal gi mening, eller gi en estetisk erfaring, spør jeg meg? Dette diskuterer også Fischer-Lichte. Kan dette fokuset på mening utelukke den umiddelbare virkningen på tilskuerne? Slik trekker jeg også paralleller til diskursene mellom det kunstfaglige og pedagogikken. Er det slik at den såkalte instrumentelle kunsten, den «pedagogiske» kunsten, eller kunsten som gir noe mer enn bare kunstopplevelsen, ikke gir tilskuerne samme effekt? Og går man i så fall glipp av en såkalt virkning? Fischer-Lichte mener at tilskueren vil veksle mellom å gå inn og ut av sanseopplevelsen og meningsskapingen og dermed vil dette være generator for å danne sin subjektive mening, som også er en virkning som skaper mening i kroppen, f.eks. i form av en kroppslig reaksjon (Fischer-Lichte, 2008, s. 150–152). Slik vil altså mening og virkning påvirke hverandre. Slik tolker jeg også det ungdommene ytrer. Tematikken og budskapene i forestillingen er såpass konkrete og treffer ungdommenes livsverden, noe som gjør at de individuelle meningene som dannes absolutt påvirker det de erfarer, og får en virkning på flere plan, slik jeg ser det. Uansett om meningen kun er relatert til dem selv og deres livsverden, fremfor en «forståelse» av hva forestillingen eller kunstnerne vil si med sin kunst, ser jeg flere grunner til at denne meningsskapingen, som ungdommene kaller forståelse, er viktig for ungdommene i dag, og spesielt i DKS-sammenheng. De ønsker å forstå og skape en mening, noe som jeg opplever som veldig naturlig i denne sammenheng. Flere av dem har sett relativt lite dans fra før og kunsthendelsen foregår i skolesammenheng. Som noe av forskningen jeg viser til i mitt teorikapittel oppleves skolehverdagen for mange elever som stressende, og generasjonen er preget av mye prestasjonsbetinget press fra flere kanter (Eriksen et al., 2017). Det at de også i denne perioden av livet er opptatt av å få bekreftelser

og finne ut av hvem de er, gjør at jeg forstår at de ønsker «å forstå» kunsten de møter gjennom DKS. Derfor ser jeg også at de estetiske fagene og kunstmøtene kan være svært viktige for elevene, slik at de nettopp kan få en pause fra det målbare, fokus på resultater og et rom for å bare være. I kunstmøtet ser jeg heller ikke at det må være en motsetning til pedagogikken. I dette tilfelle vil jeg si det motsatte. Jeg mener at dette møtet åpner opp for en estetisk erfaring og en transformasjon, dog med mulighet for refleksjon i etterkant, og jeg vil til og med dra det så langt å si at det åpner opp for en estetisk læreprosess, uten at kunstopplevelsen nødvendigvis er et pedagogisk prosjekt. Det vil ikke si at jeg undervurderer verken ungdommene eller kunsten, eller mener at ungdommene ikke skal utfordres i sine møter med kunsten. Men på dette alderstrinnet mener jeg at det er spesielt viktig å møte dem på deres premisser for heller å utvide deres erfaringer med kunst, i deres tempo. Som tidligere poengtert viser undersøkelsen *Stress og press blant ungdom* (Eriksen et al., 2017) at flere ungdommer erfarer både samfunnet og sin skolehverdag som stressende, og nettopp derfor mener jeg at kunstmøter skal få være et «frirom». Dette opplever jeg at Panta Rei gjør på en strålende måte i forestillingen MMD. Ungdommen «mestrer», noe som gir lyst og motivasjon til å oppleve mer. Den estetiske erfaringen av dans blir en meningsfull opplevelse.

[Kunst og pedagogikk, en side av samme sak?](#)

Den estetiske erfaringen er meget naturlig for meg å knytte opp mot en kunstpedagogisk tenkning, i og med at jeg står i den posisjonen jeg står, som danselærer. Det at elevene blir *utsatt for noe*, at de får en *ny forståelse* og at de *bruker hele seg* i form av både hode og kropp: emosjoner, aksjon og kognisjon, kan for meg på mange måter samsvare med en estetisk læremåte. Og slik ser jeg også erfaringen som verdifull, for ungdommene. Ekenes og Holden i Panta Rei sier i intervjuet at de med sine kunstneriske prosjekter har slitt med å få støtte på grunnlag av at instanser de har søkt ikke støtter såkalte undervisningsprosjekter. Dette har Ekenes og Holden vært sterkt uenige i, og ment at prosjektene de har gjort/gjør, fremfor noe annet, er kunstprosjekter. Dette ser ut til å være en vanskelig balanse, kanskje spesielt her i Norge. I England hvor begrepet Community Art er mer anerkjent, jobber ofte kunsten og pedagogikken side om side. Ekenes og Holden sier om sitt virke og sin kunst:

... Hva er kunstnerens samfunnsansvar, har kunstneren et samfunnsansvar? Per ce er jo kunst å involvere seg i samfunnet, og en kritisk stemme eller en kommentar til det, på et eller annet vis, så sann sett er vel all kunst å ta et samfunnsansvar, men så er spørsmålet hvor langt går du i det? Og der er vi opptatt av å gå så langt vi kan, uten at vi går over i pedagogikk, men at det handler om en kunstproduksjon som skaper et eierforhold til dansen og som kan sette i gang tanker rundt samfunnsfenomener for flere, i dialog med oss. (Ekenes, 2019)

Jeg opplever at de berører en estetisk læremåte, uten at jeg ser dette som et pedagogisk prosjekt. Gjennom den deltagende formen (derav relasjonell kunst) sier de også selv at det gir en identifisering av deres kunstneriske praksis, og forsvarer dermed sine prosjekter som kunst og kunstutøvelse, fremfor pedagogikk.

...der hvor flere tidligere kanskje har snakket om at men så dere har jo en pedagogisk inngang til det, også er det vanskelig å argumentere mot det på et vis, men med det begrepet, relasjonell kunst, så faller jo det litt mer på plass. Nei det er ikke pedagogikk, det er kunst, det er kunstprosjekter og kunstutøvelse, men det er relasjonell kunst. Da er det lettere for folk å forstå. (Ekenes, 2019)

I mine øyne er det ikke nødvendig å gjøre et klart skille mellom kunsten og pedagogikken, da jeg vil si at de på mange måter henger sammen.

Produksjonsenheten Landing arrangerte i 2013 et seminar ved navnet: Scenekunst, pedagogikk og deltakelse, hvor de diskuterte akkurat disse problemstillingene. Tora Ferner Lange som deltok på seminaret skriver i sin artikkel at scenekunst for barn og unge ofte presenteres i en pedagogisk kontekst, (som i denne oppgavens tilfelle vil være DKS), og hvor kunstnere ofte er redde for at kunsten skal bli redusert til instrumentell kunst, et middel kun for «læring», mens lærerne på den andre siden kanskje ønsker nettopp dette. Videre skriver hun at utviklingen som har vokst frem går bort fra den autonome kunsten, som kun eksisterer i kraft av seg selv, og at det bli kunstig å skulle skille pedagogikken og kunsten i denne sosiale kunsten, den relasjonelle estetikken, som kun oppstår i et felleskap med publikum. Sissel Graffer, teaterviter og forsker, sier man heller bør se på hva som er positivt rundt kunstformidling i en pedagogisk kontekst og hvilke muligheter den kan tilføre og gi kunsten. Det diskuteres og argumenteres i artikkelen også mot dette, spesielt med tanke på barn som medskapende aktører, og om hvorvidt disse skal kalles kunstnere f.eks. Avslutningsvis i artikkelen skrives det at kunsten blir degradert på grunn av at vi ikke har et språk og snakke om den på når skillet mellom verk og tilskuer blir opphevet (Ferner Lange, 2013)

Vi har dermed alt å tjene på å utvikle et språk rundt dette, slik Graffer ønsker seg. Et språk der uttrykket ”pedagogisk kunst” ikke automatisk har en negativ klang, men tvert imot er et selvfølgelig uttrykk for en retning innen scenekunst. En scenekunst som produseres innenfor en pedagogisk formidlingskontekst, med de estetiske muligheter dette gir. Slik kan vi kanskje også komme forbi det modernistiske kunstsynet som stiller kunst og pedagogikk opp mot hverandre og hierarkisk nedvurderer det ene, slik at kunstnerne tviholder på sin posisjon og ikke vil bli nedgradert til formidlere (Ferner Lange, 2013).

I sin artikkel *Kampen mellom kunst og pedagogikk ødelegger»* (Gjærum & Rasmussen, 2016) argumenterer forfatterne for at fagoverskridende perspektiver innen kultur og skole bør følges opp politisk av overskridende diskurser som forener interesser til beste for barnets kulturpraksis. Det trengs en felles arena for å diskutere kunnskap på tvers av kultur og

utdanning (Bamford, 2012). Videre skriver Gjærum og Rasmussen at vi tjener mer på å endre kursen og samordne diskurser med en overgripende tenkning på feltet barn og kultur, enn å sette diskursene opp mot hverandre (Gjærum & Rasmussen, 2016).

Mine nye forståelser

I rapporten om DKS (Haukelien & Kleppe, 2009) er det noen svært interessante og meningsfulle problemstillinger som kan tas opp i forbindelse med hva ungdommene erfarer og Panta Rei sitt virke. Det å innføre DKS i videregående skole har vært et komplekst prosjekt. Dette på grunnlag av at to samfunnsinstitusjoner med hver sine overordnede målsettinger og indre dilemmaer, som læring/dannelse og autonomi/instrumentalisme, skulle samarbeide, i tillegg til at de er styrt fra ulike administrative og politiske modeller. I rapporten er det også understreket og fokusert på hvordan demokrati, likeverdig tilbud, kvalitet, profesjonalitet og kulturelt mangfold rommer mulige motsetninger og dermed åpner for varierte muligheter for tolkning og utfordringer i praktisk gjennomføring. Det kommer også frem at DKS-administrasjonen på sin side er opptatt av å gi elevene tilbud som de tror de ikke ville ha oppsøkt selv, og som kan «utvide» deres smakshorisont, som det står (Haukelien & Kleppe, 2009, s. 7–11). Det må understrekes at det er 10 år siden denne rapporten kom, likevel ser jeg en del av de samme problemstillingene som relevante i dag, og opplever de også gjennom mine intervju med både Panta-Rei og DKS-rådgiverne. Jeg tror i likhet med Markussen at det å skulle «utvide» deres smakshorisont, og gi de en smak av en såkalt «høykultur», som de ellers ikke ville ha oppsøkt selv, kan virke mot sin hensikt. Som også Markussen skriver i sin masteroppgave er det viktig med samsvar mellom DKS og elevenes hverdagsliv (Markussen, 2011, s. 67). I Panta Rei Danseteater er de opptatt av at dans og kunst er allemannseie. De sier:

Å avmystifisere dansen er viktig og det er vi opptatt av. Vite at vi kan være... tilgjengelig og til stede for mennesker som tenker at kunstnere kun er opptatt av den kunstner biten, og leve opp til det. Og si at: Men vi er mennesker som alle sammen, det finnes ikke noe guddommelig over kunst. Det tilhører Michelangelos tid å tro det. Viktig å være en del av samfunnet og være klar og tydelig på det, og det er en kunstnerisk tilnærming og en bevissthet rundt, som jeg kjenner er kjempe viktig. Ikke opphøye seg selv på noe pidestall på noen som helst slags måte, og skape referanseramme og et eierforhold til dansen for fler. Det er det som er gøy. Og tenke at menigheten kan bli større og ha noe felles... (Ekenes, 2019).

Skolens mandat og kunstens mandat er for meg altså på mange måter like. Om kunstens mandat er å rukke om på og utfordre etablerte meninger og være samfunnskritisk, slik at man kan oppnå nye forståelser, vil dette sammenfalle med skolens dannelsesmandat, på mange måter. Varkøy skriver at danning gjennomgående har å gjøre med «det å tenke selvstendig, å

være kritisk reflekterende og utfordre sine egne oppfatninger og fordommer» (Varkøy, 2017, s. 36). Det handler derfor om danning i begge tilfeller, slik jeg ser det.

Så, skal man kunne begynne å tenke annerledes med tanke på kunst versus pedagogikk? Med mine forståelser ut fra denne oppgaven tenker jeg det, og kanskje spesielt i DKS-sammenheng. Man skal ta høyde for hva ungdommene verdsetter og finner relevant. Det er viktig å møte dem der de er og reflektere sammen, slik opplever jeg også at de får en verdifull opplevelse, i dette tilfelle. Jeg opplever at jeg får en troverdig kunnskap av ungdommene og at dette også kan være viktig for utvikling av kulturpolitikken. Det kan være en avstand mellom voksenes kriterier og kvalitetsforståelser og barn og ungdom sine, i dette ligger det mange utfordringer, men jeg ser på deres stemme og erfaring som svært viktig, uansett posisjon.

Oppsummering, hva erfarer ungdommene

Som forsker har jeg i denne prosessen vært tett på sju ungdommer. Det er blitt løftet frem hva de verdsetter og erfarer i møte med danseforestillingen, *Make me dance*. Kvalitetene ungdommen setter pris på i MMD, på tvers av fokusgruppene, og som også er meningsskapende for dem, er den deltagende formen i et mer åpent og interaktivt rom. De liker at de på en eller annet måte blir involvert og sett. I tillegg finner de den spennende dramaturgiske oppbygningen med tempovariasjoner, den urbane ungdomsmusikken og bruken av tekst, dans og musikk, som en helhet, meningsfull. Bevegelsessekvenser som speiler teksten, slik at det henger sammen og blir forståelig gjør forestillingen interessant. At de blir møtt, og at det er historier og tema, eller budskap, som de på et eller annet vis kan relatere seg til, at de på dette grunnlaget greier å forstå et innhold og finne mening for seg og i sin livsverden, hver enkeltes personlige prosess, er viktig for dem. De blir fascinert og berørt av dansere som både utøver et sterkt nærvær, men også kan briljere teknisk i sin utøvelse av dans. I mitt materiale og sammenligning av gruppene har erfaringen relativt lik respons med tanke på kvaliteter de foretrekker, likevel skiller gruppene seg på noen punkter. I gruppen fra danselinja oppstår større følelsesmessige reaksjoner under selve forestillingen, i tillegg har de et mye tydeligere språk for hva de erfarer og blir i større grad inspirert for egen praksis i forhold til gruppen fra studiespesialiserende. Alle får, slik jeg ser det, en estetisk erfaring, men spørsmålet om dette oppstår på bakgrunn av refleksjon i etterkant hos gruppen fra studiespesialiserende, står uavklart.

Avsluttende ord

Som pedagog og freelance dansekunstner i feltet, er jeg en «insider» i begge leirer (som lærer i skolen jeg foretar forskningen på, og som kunstner med god kjennskap til andre kunstnere som er omtalt). Det har vært viktig for meg å holde meg profesjonell i dette studiet, og gjøre et grundig arbeid og forskning på hva mine grupper faktisk erfarer og løfte frem det de satte pris på, både som kunstner og pedagog. Jeg kjenner og omgås mange ungdommer og jobber ved flere skoler. Som danser har jeg også gjort forestillinger for barn og ungdom og sitter med erfaringer fra flere ståsteder og plan. Som jeg forteller i min innledning var jeg glad dansen «tok» meg, i min ungdom. Nå var ikke hensikten med denne oppgaven å få flere til å begynne å danse, men heller se på viktigheten av at ungdom får møte dans gjennom DKS, og ikke minst dans de kan få en god og verdifull erfaring av. Jeg tar med meg nye erfaringer og kunnskap på veien videre.

Det har vært en utrolig spennende og lærerik reise, som jeg godt kunne tenkt meg å fortsette. Hvordan ville oppgaven sett ut med flere informanter og flere erfaringer, ved flere skoler og med større geografiske avstander mellom skolene? Dette kunne vært et utgangspunkt for videre drøfting, Det hadde også vært interessant og forsket videre på hvorvidt ungdommene ser denne erfaringen relevant i ettertid, spesielt med tanke på det samfunnet vi lever i og kulturen ungdommene er en del av i dag.

Oversikt over bilder, figurer og tabeller

Forsidebilde, fra *Make me dance*, av Lars Opstad

Foto fra *Make me dance*, av Niel Nisbet, s. 9

Foto fra *Make me dance*, av Niel Nisbet, s. 11

Foto fra *Make me dance*, av Niel Nisbet, s. 13

Foto fra *Make me dance*, av Niel Nisbet, s. 16

Figur 1, hermeneutiske spiral s. 48

Tabell 1.1 s. 67

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2012). Art and Cultural Education in Norway. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/cf01b8a9a6e21a613af60e695bdb25f1.pdf>
- Bergsohn, H. (1997). *European dance theater: Tanztheater. Pennington, Dance Horizonz Video*.
- Bourriaud, N. (2007). *Artes, Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bradley, Karen. K. (2009). *Rudolf Laban*. Hentet fra <https://sypdram.espivblogs.net/files/2016/11/Karen-K-Bradley-Rudolf-Laban-Routledge-Performance-Practitioners-2008.pdf>
- Bunkholdt, V. (2010). *Utviklingspsykologi* (2. utg., Bd. 3). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Climenhaga, R. (2009). *Pina Bausch*. Oxon: Routledge.
- Den kulturelle skolesekken Trøndelag. (2018). Hentet fra <https://www.dkstrondelag.no/produksjon/1203499>
- Det kongelege kultur- kyrkjedepartement. (2007, 2008). St.meld. 8 Kulturell skolesekk for framtida. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/487a17bcac7140368970648595afb7eb/n-n-no/pdfs/stm200720080008000dddpdfs.pdf>
- Dewey, J. (1916). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), & B. Christensen (Overs.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). «å gjøre en erfaring», fra *art as experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), & A. Øye (Overs.), *Estetisk teori, en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drotner, K. (2001). *At skabe sig—Selv. Ungdom, Æstetik, Pædagogik*. (2. utg., Bd. 4). Gyldendal Uddannelse.
- Eeg, C. (2006). *Dans i samtiden*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Eggen, J. (2008). Labansanalyse verktøy. I T. Ørbæk Svee (Red.), *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ekenes, A. (2019, mars 1). *Transkribert intervju Panta Rei Danseteater, eget arkiv*.
- Eliassen, K. O., & Prytz, Ø. (Red.). (2016). *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Engelsrud, G. (2006). Disiplinerings muligheter. I C. Eeg (Red.), *Dans i samtiden*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.

- Eriksen, I. M., Sletten Aaboen, M., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (Nova Velverdsforskningsinstituttet Nr. 6). Hentet fra Høgskolen i Oslo og Akershus website: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre. Profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatelig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance. A new aesthetics*. Oxon: Routledge.
- Flak, K., & Brandlien Åbel, B. (2015). Hentet fra Samtidsdans-en enda kortere bruksanvisning website: <http://www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-enda-kortere-bruksanvisning/>
- Friis-Mikkelsen, M. (2012). Hermeneutiske spiral. *Videnskab.dk*. Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2016). Kampen mellom kunst og pedagogikk ødelegger. *Periskop*. Hentet fra <http://www.periskop.no/kampen-kunst-pedagogikk-odelegger/>
- Grasmo, N. M. (2006). *Den estetiske erfaring. En analyse av begrepet sanselig klokskap*. (Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30811>
- Gundersen, D., & Halbo, L. (2018). Store norske leksikon: Kvalitet. Hentet fra <https://snl.no/kvalitet>
- Haugsevje Dahl, Å., Stavrum, H., & Heian Torvik, M. (2019). Barn om kunst. Metode utfordringer i forskning om kunst og kultur for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 22. Hentet fra https://www.idunn.no/nkt/2019/01/barn_om_kunst?fbclid=IwAR1liO9jrYXbFMX-BNrfABYog3KpMIhG-Tq0qNPi8CnAu4r9eg8r0RgEAKA
- Haukelien, H., & Kleppe, B. (2009). *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur. Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole*. (Nr. TF-rapport 254). Hentet fra Kultur- og kirke departementet website: http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfortdokument_1045_Eval_0/pdf
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering? *1-2018*, 51–57.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene- et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Trondheim: NTNU.
- Høyland, E. (2018). Kunsten å spreie danseglede. *Periskop*. Hentet fra <http://www.periskop.no/kunsten-a-spreie-danseglede/>

- Haaland Vikdal, K. (2015). *Dans, pedagogikk og mennesket* (Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/283656/PED3012%20masteroppgave%20Haaland%20jan15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iversen Sture, A. (2007). *Norsk samtidskoreografi, postmodernisme og recycling* (Teatervitenskap, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3032/42055710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jensen, R. (2008). Rudolf Labans metafysiske spekulasjoner-konsekvenser for Laban-basert undervisning i skolen. I T. Ørbæk Svee (Red.), *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Jæger, H., & Torgersen, J. K. (Red.). (2016). *Barnekultur*. (1. utg.). Oslo AS: Cappelen Damm Akademisk.
- Kandal, K. (2017). *Samtidsdans som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken*. NTNU, Trondheim.
- Kaufman Olsen, B. (2019). *Dansens dannende potensial* (NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610395>
- Knudsen Nødtvedt, K. (2017). *#iLive. Konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid*. (NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2465071>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., Bd. 4). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lange Ferner, T. (2013). *Scenekunst og pedagogikk- to sider av samme sak?* Hentet fra <http://www.scenekunst.no/sak/scenekunst-og-pedagogikk-to-sider-av-samme-sak/>
- Leirvåg, S. (2016). *Bevegelser, Norsk dansekunst i 20 år* (S. Svendal Øvreås, Red.). Skald.
- Løvli, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik, Oslo, 10*.
- Ma, J. (2017). What is house dance? Hentet fra <https://blog.steezy.co/what-is-house-dance/>
- Markussen, E. K. (2011). *Etter applausen* (Høgskolen i Bergen). Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/57c6b752440243071d365d28/t/5857b0eb44024313b0428f91/1482141935458/Etter+applausen+%28Markussen%29.pdf>
- Mouritsen, F. (2016). *mouritsens metode 2. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012* (H. Toft & K. Knudsen Esmann, Red.). Odense: BUKS, Syddansk Universitet.
- Murray, S. D., & Keefe, J. (2007). *Physical theatres: A critical introduction*. London: Routledge.
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- NSD. (2018). NSD Personvernombudet for forskning. Hentet fra NSD Personvernombudet for forskning website: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html

- Partsch-Bergsohn, I. (1994). *Modern dance in Germany and the United States: Crosscurrents and Influences, volume 1*. London: Psychology Press.
- Partsch-Bergsohn, I., & Bergshon, H. (2003). *The MAKERS of MODERN DANCE in GERMANY*. Hightstown: Princeton Book Company.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for human sciences*. Los Angeles: Saga Publications.
- Rothmund Velten, I. (2019). *Å gjøre dansen til sin. Bacheleorstudenters levde erfaringer i moderne- og samtidsdans*. (Stockholm University). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1294215/FULLTEXT01.pdf>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen, Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svendal Øvreås, S. (Red.). (2016). *Bevegelser, Norsk dansekunst i 20 år*. Leikanger: Skald.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave, Bd. 1–2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikkdannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wong, S. K. S. (2016). *Defining community art: Theoretical og practical reconstuction* (Lingman University). Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/3fcf/23c5e264b5f6e20ec7c0bd2780e5d8667e6f.pdf>
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag-om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ørbæk Svee (Red.), *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Tabell 1

Kategori/spørsmål	Gruppen fra studie-spesialiserende	U1	U2	U3	Gruppen fra danselinja	U1	U2	U3	U4
Hva er spesielt med dans?									
	Uttrykker følelser med dans				Perfekt måte å uttrykke følelsene på.				
	Utøverne må samarbeide, bygge tillit, som et lagspill				Felleskap				
	Må ha selvtillit				Et pusterom i en stressende hverdag				
	Trenger styrke og kondisjon				God måte å bli sliten på				
					Formidling				
					Et «fristed» uten stress				

Kategori: Kvaliteter de liker i forestillingen?	Gruppen fra studie-spesialiserende	U1	U2	U3	Gruppen fra danselinja	U1	U2	U3	U4
	Variert, skjer noe nytt hele tiden				Måten de fikk frem de personlige historiene				
	Bra musikk				Musikken				
	Treffer dem, kan relatere seg til innholdet, skjønner innholdet				Treff dem! Temaet, tanken bak, mening for DEM! (budskapet)				

	Artig				Ble glad				
	Utøverne er gode, kule mooves				Koreografiene				
	Fikk med publikum				Følte seg inkludert, de følte de ble tatt med				
	Tempo				Oppbygningen				
	Stemningen				Spenningen, nerven				
	Orginal				Bruk av rommet				
					Utøvernes ferdigheter OG personligheter				
					Satte bevegelser til ordene				

Kategori/spørsmål	Gruppen fra studie-spesialiserende	U1	U2	U3	Gruppen fra danselinja	U1	U2	U3	U4
Hva er god kunst?									
	Interessant for de fleste	x			Kunst som drar oss med, som vekker noe i deg.				x
	Beskriver mye			x	Når jeg føler meg bra, og at kunstneren mener det hun/han skal si- så det blir troverdig	x			

	Kunst som kan fortelle deg noe		x		Noe som treffer noe i meg, uavhengig om jeg blir glad eller trist av det			x	
	Noe du ser er jobbet mye med (hva tenker jeg ligger i det?)		x		Kunst som sier noe, som når gjennom til publikum.		x		

Kategori/spørsmål rundt DKS (og om de lærte noe?)	Gruppen fra studie-spesialiser ende	U1	U2	U3	Gruppen fra danselinja	U1	U2	U3	U4
Er det viktig/kan det være nyttig med workshop?	Ja, kunne blitt mer interessant				Ja. Mer eierskap				
Noen forestillinger de husker	Nei (hva har de sett? Sjekke dette?)				Askeladden på nye eventyr				
Fått noe info?	Nei				Nei				
Kommet til og sett danseforestillinger utenom DKS?	Bare om man hadde en relasjon til noen av utøverne				Sett mange, både forestillinger, musikal og dansefilmer				

Vedlegg 2

Tabell 2 Analyse

Gruppe fra studie-spesialiserende	Mine tolkninger/notater	Gruppe fra danselinja	Mine tolkninger/notaer
Dramaturgisk form			
-blir involvert, fikk med publikum	-Community art -Feedbacksløyfen	-inkluderende, blir en del av historien, føler seg sett	-Panta Rei tydelige i sine kunstneriske valg, beskriver det som relasjonell kunst. -Co-presence
-variasjon, skjer noe nytt hele tiden	-Spenningskurve. -Dramaturgiske grep.	-oppbygningen og den kule bruken av rommet	-Samtidsdans -Bruk av rom
-fancy musikk		-kombinasjonen mellom musikken og dansen, og hvordan de brukte og involverte oss (publikum) og DJ-en i forestillingen	-Mer rom for en kroppslig og felles opplevelse sammen med andre? Spesielt viktig for denne aldersgruppa?

Gruppe fra studie-spesialiserende	Mine tolkninger/notater	Gruppe fra danselinja	Mine tolkninger/notaer
Teknikk, koreografi og bevegelsespråk			
-flinke utøvere, både musiker og dansere	De syns utøverne både er gode formidlere og har gode teknisk ferdigheter og utførelse.	-måten de danset. De fortalte sine historier samtidig som de brukte kroppen og danset det.	Danseteater-sjangeren, Tydelige uttrykk «det absurde/abstrakt» kan gjøres forståelig, sier Laban.
-akrobatikk	Kan være spesielt imponerende for guttene som ikke danser utenom og se andre gutter ha en slik kroppskontroll og briljere, i tillegg til at de er sterke og fleksible dansere. Dette opplever jeg at de blir fascinert av.	-veldig bra koreografier	Tydelig at dansestilene fenger denne gruppen. De er kjent med både release-teknikk og flere av dem er også kjent med hip-hop/house-sjangeren. Blir inspirert og motivert for egen læring.
-beveger kroppen på mange forskjellige måter			
-«lagspill» danserne i mellom			

Gruppe fra studie-spesialiserende	Mine tolkninger/notater	Gruppe fra danselinja	Mine tolkninger/notaer
Tematikk, meningsskaping			
-nære og personlige historier	Aktuelt for ungdomsgruppa.	-historiene fra deres barndom	Føles ekte, mer troverdig?
-uttrykker og formidler følelser gjennom dansen		-kunne relatere oss til budskapet	
-temaet treffer, blir interessant, skjønner innholdet		-måten de fikk frem budskapet på. De fortalte sine historier samtidig som de brukte kroppen og danset det.	
		-gir mening og treffer OSS som ungdom	

Gruppe fra studie-spesialiserende	Mine tolkninger/notater	Gruppe fra danselinja	Mine tolkninger/notaer
Estetisk erfaring			
-artig	-Sitter de igjen med noe utenom at de syns det var gøy? -de trekker paralleller til seg selv og det de driver med. -Virkning?	-aldri vært med på en slik forestilling før, det gav oss et rush, en god følelse	En transformasjon? Liminal erfaring. En estetisk erfaring? Dewey Det samme?
-spennende		-sitter igjen med noe, vekket noe i oss	
		-ble glad	

Vedlegg 3

Intervjuguide gruppeintervju ungdom

Alder?

Liker du å danse?

Bakgrunn fra estetiske fag/idrett, andre ting? (hobby) Hva er dere opptatt av i den alderen dere er nå°?

-Hva har dere sett av dans fra før?

-Liker dere å se forestillinger, hvorfor/hvorfor ikke?

-Hva syns dere er spesielt med denne kunstformen? Dansen?

-Kan det sammenlignes med noe kroppslig aktivitet dere er kjent med?

-Forkunnskap om forestillingen? Lest/diskutert i klassen etc.?

-Hvordan vil dere beskrive forestillingen?

-Fikk dere noen tanker underveis, følelse, assosiasjoner, minner etc.? (noe som dukker opp i etterkant?)

-Hva likte dere best ved forestillingen, hvorfor?

-Hva er GOD kvalitet for dere?

-Noe spesielt deler av forestillingen dere husker ekstra godt? Ekstra imponert over/noe dere syns var dårlig? Hva, hvorfor?

-Syns dere at dere lærer noe av å se dans? Hva i så fall? -Er opplevelsen viktig nok i seg selv?

-Syns dere det er/var «nyttig» å se dans? Hvorfor/hvorfor ikke?

-Får dere lyst å møte danserne?

-Tror dere at det ville vært annerledes om dere hadde fått møtt kunstnerne først? Workshop/prat, hva kunne gjort det annerledes?

-Hva syns dere er bra kunst?

Vedlegg 4

Intervjuguide Panta Rei Danseteater

Dere:

- Hvem er dere og hvilken bakgrunn har dere?
- Hva er viktig for dere når dere lager kunst for barn/ungdom?
- Deres kunstforståelser, spesiell tradisjon dere jobber innenfor?
 - Hvordan ser dere på kunst?
 - Hva er kunst for dere?
 - Epoker som er mer tiltalende?
 - Kunstforståelser opp mot barn?

DKS, målgruppe, kunstnerisk arbeid(et)

- Er Make me dance laget til og for DKS?
- Målgruppe? Hvilke erfaringer og kunnskap har dere om målgruppen? Gjorde dere noe spesiell «research»? Praktisk, teoretisk kunnskap om barn/ungdom?
- Hvordan «tuner» dere inn på målgruppa dere skal lage forestilling til?

- Fortell litt om tanken bak forestillingen, hvordan begynte prosessen og hva ble viktig for dere underveis (med tanke på målgruppen, dramaturgien, budskapet/temaet, det kunstneriske uttrykket, det kunstpedagogiske oppi det hele)?

- Dere bruker jo også flere kunstuttrykk, musikk-konsert, dans, drama i denne forestillingen, Hvilken type kunst/forestilling er MMD? Vil dere forklare det som samtidskunst? -Hvilken kategori vil dere plassere forestillingen i? Samtidsdans? Definer?
- Fortell litt om valg av musikk og musiker.

- Tanker rundt den relasjonelle kunsten (da mener jeg først og fremst at den fjerde veggen er borte og at det er en forestilling som inviterer til noe mer, sosialt og deltagende),
- Tanker rundt interaksjonen i tematikken (hva dere gjør for å møte målgruppa og hva evt. dere ønsker og oppnå), og konkret interaksjon i forestilling?
- Vil dere betegne dette som instrumentell kunst? Og hvordan stiller dere dere til det i denne DKS sammenhengen? Estetisk læring? Dans for dans? (Hvilke forståelser har dere?)
- Valgt å ha med tekst og dialog, konkrete historier, hvordan og hvorfor denne formen?

Fortell litt om hva dere har tenkt rent koreografisk i forestillingen, og hvilke virkemidler eller verktøy dere har brukt (og dramaturgi?) (Rom, Tid, flyt og kraft, andre?)

- oppbygning (dramaturgien)
- musikk
- spenning
- koreografier
- stil
- antall utøvere
- solo, duett, trio
- rom (interaktive)- relasjonelle, skape møter

- bruk av humor, tempo, variasjon, skape en stemning, følelse

Utøverne

–Hva legger dere vekt på, eller hva er viktig i utvelgelse av utøvere? Viktig med pedagogisk kompetanse?

-Utøvernes rolle og ansvar i utarbeidelsen og videre i møtene ut i skolene? Alle fikk ikke workshop, og ingen av elevene jeg intervjuet hadde fått noe særlig informasjon, hvordan stiller dere dere til dette med tanke på refleksjon og betydning/verdien av opplevelsen for elevene?

-Hvor mye som er improvisert, forskjellige energier/impulser etter som hvor man spiller og hva publikum gir og tanker rundt dette, utøvernes tanker rundt dette?

-Hvor viktig er workshops, mener dere?

-Hvor mye vekt legger dere på utøvernes egne personligheter? Få frem det? Spille de roller for å få frem et poeng/budskap+ eller er det faktisk et poeng at de skal være seg selv mest mulig.

-Bevisst valg å ha med (tre) mannlige utøvere?

-Feedback loop/påvirkning, hvor mye tar utøverne inn, eller hvor mye kan de ta inn, hvor forskjellig kan en forestilling være fra en annen, avhengig av impulsene fra publikum?

EVALUERINGER

-Erfaringer på hva som funker ikke funker, eksempler?

-Hvorfor tror dere denne forestillingen treffer så godt?

-Hvordan og hva har dere lært av hvordan elever/publikum erfarer?

Avslutning:

Andre masteroppgaver, artikler om dere?

Vedlegg 5

Intervjuguide DKS-rådgiver

Kartlegging av prosedyrer rundt utvelgelse av dans i DKS Trøndelag

Del 1 oppvarmingsspørsmål:

- (Alder)
- Din bakgrunn (innen kunst og kultur).
- (Kort hva dine arbeidsoppgaver/ansvarsområde er.)
- (Fortell kort om hvem dine kollegaer er, og deres ansvarsområder.)
- Fortell kort om historikken til DKS, og den nye reformen til DKS
- Hvordan starter prosessen med å velge ut forestillinger? Vurderer dere kun innsendte søknader, eller drar dere ut og ser forestillinger, tar imot anbefalinger/ønsker/referanser etc.?

Del 2.1 Ønskevist og utvelgelsen i praksis

- Du skriver i mailen at dere bruker ønskevistmodellen som et verktøy i utvelgelsen, fortell litt om den og hvordan du/dere bruker den. (Den skal ikke fungere som et vurderingssystem, men skape et samtalerom, hvordan fungerer dette i praksis, jobbes det i grupper/på tvers av fylker)?
- Hva ser dere etter når det gjelder scenekunst/dans for ungdom? Kunst for kunst, estetisk opplevelse? Pedagogisk opplegg? En kombinasjon? Multimodale/flere kunstformer i en forestilling (i så fall hvorfor)? Hva som er «i vinden», interaktivitet? Antagelser om hva ungdom liker?
- Brukes den over hele landet, og i så fall vet du hvordan andre fylker jobber?
- Syns du dette fungerer godt, hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan evaluering har dere på hvordan dette fungerer?
- Hvilken bakgrunn og erfaring har dere med barnekultur og ungdom? I kulturtanken finnes det en gruppe med ungdommer som skal bistå med anbefalinger og meninger, brukes de? Hvordan og hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken kompetanse har dere på dans? Hvordan og når bistår Scenekunstbruket i utvelgelsen?

- Hvordan velger dere ut programmet til møteplassen?
- Har dere samarbeid med lokale kunstnere, eller er det et mål og bruke lokale kunstnere?

Del 2.2 Subjektive meninger

- Tenker du som rådgiver at du har et stort rom for subjektiv tolkning og mening i utvelgelsen?
- Hva ser du/dere etter personlig? Bunner det i ditt kunstsyn eller bakgrunn? Kan du si litt om det?
- Hva legger du i kvalitetsbegrepet?
- Mener du dans er viktig å ha i programmet? Hvorfor?

Del 3 Avslutning

- Har dere en bestemt prosentandel som skal dekkes på de forskjellige kunstfeltene?
- Har dere noen fordelingsbrøk (økonomisk) mellom de ulike kunstuttrykkene?
- Hva skjer i etterkant av et skoleår/ DKS turné? Hvordan evaluerer dere?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ungdoms erfaring med dans i DKS

Referansenummer

838704

Registrert

08.08.2018 av Kine Kvarme Tørring - kine_kvarme@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for drama

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Hovik, lise.hovik@dmmh.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kine Kvarme Tørring, kine_kvarme@hotmail.com, tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

09.08.2018 - 28.10.2019

Status

10.04.2019 - Vurdert

Vurdering (3)

10.04.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.2.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.4.2019. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.10.2018 - Vurdert

Endringsvurdering

Den 17.10.18 ble det meldt en endring i prosjektet. Endringen innebærer at et nytt utvalg inkluderes.

Ungdommer i aldersgruppen 15-16 år vil inngå i et gruppeintervju.

Grunnlaget for å behandle opplysningene vil være de unges samtykke til behandlingen, jf. art. 6 nr. 1 a.

Vi finner endringen kurant.

05.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 05.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.10.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å

oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet med foreløpig tittel

«Ungdoms erfaring med dans i DKS»?

Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres som en del av masterstudium i Barnekultur og kunstpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, er ansvarlig for prosjektet.

Formål

Masteroppgaven i barnekultur og kunstpedagogikk vil ha hovedvekt på ungdom og dans. Jeg ønsker å løfte frem ungdommers erfaring med dans gjennom DKS.

Hva innebærer det for deg å delta?

23. november skal dere gjennom Inderøy videregående skole se forestillingen «Make me dance» av Panta Rei Danseteater. I forkant av forestillingen får dere noen spørsmål. I etterkant, tirsdag 27. november kl 10.00, ønsker jeg et gruppeintervju rundt spørsmålene dere dere allerede har fått utdelt, i form av en uformell samtale. Opplysningene registreres via lyd-/videoopptak, som vil slettes når forskningsprosjektet er avsluttet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, vil ha tilgang til dette materialet før publisering.*
- *Navn vil anonymiseres og erstattes med en kode, datamaterialet vil lagres innelåst.*
- *Data slettes ved prosjektslutt, 28.10.19.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- å trekke tilbake både opptak og sitat, ved å ta kontakt med Kine K. Tørring
- lese før publisering

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Vil du delta i forskningsprosjektet med foreløpig tittel

«Ungdoms erfaring med dans i DKS»?

Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres som en del av masterstudium i Barnekultur og kunstpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, er ansvarlig for prosjektet.

Formål

Masteroppgaven i barnekultur og kunstpedagogikk vil ha hovedvekt på ungdom og dans. Hva innebærer det for deg å delta? Jeg ønsker å ta tak i erfaringen og opplevelsen ungdommen sitter igjen med og drøfte dette opp mot DKS, kunstneres/koreografenes tanker bak, i tillegg til teori.

*Jeg ønsker å intervju deg/dere i form av en samtale rundt *Panta Rei*, *Make me dance*, og din/deres jobb. Opplysningene registreres via lyd-/videoopptak, som vil slettes når forskningsprosjektet er avsluttet.*

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, vil ha tilgang til dette materialet før publisering.*
- *Navn vil anonymiseres og erstattes med en kode, datamaterialet vil lagres innelåst.*
- *Data slettes ved prosjektslutt.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Vil du delta i forskningsprosjektet med foreløpig tittel

«Ungdoms erfaring med dans i DKS»?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres som en del av masterstudium i Barnekultur og kunstpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, er ansvarlig for prosjektet.

Formål

Masteroppgaven i barnekultur og kunstpedagogikk vil ha hovedvekt på ungdom og dans. Jeg ønsker i første omgang å kartlegge prosedyrer for utvelgelse av program i DKS og noe historikk fra DKS.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju deg i form av en samtale rundt DKS og din/deres jobb. Opplysningene registreres via lyd-/videoopptak, som vil slettes når forskningsprosjektet er avsluttet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, Kine K. Tørring, masterstudent ved DMMH og min veileder Lise Hovik, førsteamanuensis ved DMMH, vil ha tilgang til dette materialet før publisering.*
- *Navn vil anonymiseres og erstattes med en kode, datamaterialet vil lagres innelåst.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Dronning Mauds Minne* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig og student Kine K. Tørring
Veileder Lise Hovik