



Samværsdans i lærerutdanningen – et inkluderende og bevegelig sammentreff

Stig-Ivan Nygård og B. Solveig Fretheim

Abstract

In this article we are curious about what social dance can offer student teachers in physical education. What might form and enrich their educational journey so they can feel competent and empowered (Rustad, 2017) to teach dance? How can social dance enhance excitement and develop an appetite for teaching (Biesta, 2017), in order to move, flourish and exist *as* teachers? The study is placed in the generous categorization of practice-led research (Barret & Bolt, 2009), with educational experiences. Adopting a duoethnographic methodological approach (Norris & Sawyer, 2012) we investigate how social dance unfolds in the field of physical education. In addition to the teaching perspective, we base our data material on the students' experiences with the social dance sessions, followed up in interviews of six students. We use thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to interpret the data material. We lean on Biesta's (2014, 2017) educational theories, Bandura's (1997) theory of 'self-efficacy' and Bresler's (2018, 2019) ideas on beginner's mind and ways of knowing. We draw attention to the experiences of engaging, embodied and collective learning processes. Our findings support that participation in the social dance (here with a focus on linedance, reinlender, and bachata) was an enriching experience and contributed significantly to a wider perspective on physical education and embodied leadership, a sense of community and companionship in the dance space.

Med New Balance joggesko og bevegelige klær tar Stig imot en gruppe på 24 lærerstudenter som skal ha en innføring i dans som en del av emnet Mennesket i bevegelse. I de neste 20 undervisningstimene skal kroppen få øve seg på å danse, og studentene befinner seg i et annet rom enn der de til vanlig har fysisk aktivitet. Han kobler seg til musikkanklegget, småprater vennlig med studentene og starter med økta; prøver å få dem til å puste ut og senke skuldrene. De er i gang. Hvilke nye bevegelsesmønstre skal de lære? Hvordan er det å danse sammen med andre til musikk? Får de det til? Hvordan er stemningen i rommet? Er det tegn til bevegelsesglede? Hvordan kjennes det ut i kroppen? Tør de å holde sammen? Tør de å lære det videre til andre? Will he leave them crying for more?

Autonarrativ av Solveig

Innledning

I denne artikkelen er vi nysgjerrige på hva samværsdansen kan tilby kroppsøvlingslærerstuderter, som kan forme og berike deres (ut)danningsreise og gi dem selvtilitt (Rustad, 2017) og lyst til å undervise i dans. Vi legger artikkelens grunnstein: Dans *skal* spille en viktig rolle i kroppsøvlingsfaget i skolen som en aktivitetsform som fremmer positive bevegelsesopplevelser og god helse, og i tillegg bidra til utviklingen av sosiale ferdigheter, kreativitet og estetisk erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dans har likevel en svak posisjon i kroppsøvlingsfaget og lærerutdanningen (Rustad, 2017). Vi stiller dermed følgende forskningspørsmål: Kan samværsdans være et verktøy for å innfri læreplanens intensjoner og bidra til bedre sammenheng mellom skole og utdanning? Kan samværsdans bidra til studentenes «apetitt for undervisning» (Biesta, 2017, s. 96), og få erfaring med hvordan det er å bevege seg, blomstre og eksistere *som* lærer?

Som forskere og undervisere innen kroppsøving og musikk, presenterer vi våre tanker og perspektiv enten enkeltvis fra våre respektive fagfelt eller samlet som lærerutdannere. Førsteforfatter i denne artikkelen, Stig, underviser i kroppsøving og har blant annet dans som kompetansefelt innenfor faget og har arbeidet med høyere utdanning i 26 år. Han er generelt opptatt av bevegelse og å utfordre kroppens muligheter gjennom varierte aktivitetsformer, kroppsdannelse gjennom mestring, og særlig det å fremme beveg-

elsesglede. Den andre stemmen holdes av kollega, Solveig, med tilsvarende erfaring og nedslagsfelt, men da med musikk som utgangspunkt. Solveigs stemme i teksten beveger seg litt utenfor selve dansegulvet, med en slags *refleksiv polyrytme*, som en måte å undersøke dansens og pedagogikkens kompleksitet. Solveig går inn i materialet med «a creative soul and performative tools» (Winther, 2018, s. 3). Denne dueoetnografiske metodologiske tilnærmingen (Adams et al., 2015; Norris & Sawyer, 2012; Sørly & Blix, 2017) inviterer til å undersøke dansepraksisen fra våre ulike posisjoner og initiativ, noe som også innebærer å «let others see into the [confidential and intimate] teaching space» (Winther, 2018, s. 7). Samværsdansen åpner for mulighet til å oppleve en gledesfylt nærhet til andre mennesker og å kunne trygt gi seg hen til musikk og bevegelse. Denne opplevelsedimensjonen holder på fortellinger og opplevelser som er i berøring med utdanningens vidunderlige risiko (Biesta, 2014). Likeledes innebærer alltid personlige fortellinger i og som forskning en personlig, relasjonell og etisk risiko (Adams et al., 2015, s. 6). Vi skriver studentenes individuelle stemmer inn i teksten med pseudonym, fiktivt fornavn. Videre lytter vi til studentenes refleksjoner rundt danseundervisningen og deres erfaringer fra praksis ute i skolen med elever og trekker veksler på Albert Banduras (1997) teori om *self-efficacy* eller mestringstro som Berntsen og Kristiansen (2021) benytter. Liora Breslers (2018, 2019) innsiktsfulle perspektiv på *beginner's mind* og *knowing-unknowing* tilbyr for oss et meningsfullt teoretisk bakteppe for hvordan kroppsøvingslærerstudentene trer inn i et transdisiplinært rom som nybegynnere innenfor dans med mulighet for nye koblinger. Vi benytter oss av ulike narrativer (Ellis, 2004; Sørly & Blix, 2017) underveis i teksten, hvor vi beveger oss litt på siden av en akademisk standardrytme, med erfaringsbaserte fortellinger, refleksive betraktninger og dialoger som har oppstått i forsknings- og skriveprosessen. La oss bevege oss nærmere inn på samværsdans.

Fellesskap i bevegelse: En introduksjon til samværsdans

I verket *Om diktekunsten* hevder Aristoteles (ca. 335 fvt./2004) at all kunst er en form for mimesis, eller imitasjon, og at danserne etterligner både «karakterer, følelser og handlinger.» (Aristoteles, ca. 335 fvt./2004, s. 24). Menneskets evne og trang til å etterligne er medfødt, som en måte å tilegne seg kunnskap. Og interessant nok løfter Aristoteles frem at «alle mennesker føler også glede ved efterligninger» (Aristoteles, ca. 335 fvt./2004, s. 27) Selve imitasjon kobler dermed utformingen av bevegelse tett sammen med den sosiale konteksten i dans og er grunnleggende for samværsdansens eksistens og utvikling. Å danse sammen er en måte å være sammen på, der læringen av danseformene innbefatter viktige egenskaper som inkludering, deltakelse, timing og kommunikasjon. I en utvidet forståelse kan man si at all dans har en sosial dimensjon, tett vevd sammen med kultur og samfunn. Dans kan ha positiv innvirkning på helse og livskvalitet, og vår relasjonelle kompetanse, men det krever at vi verdsetter dansens betydning. I denne forbindelse utgjør det sosiale i dansen en viktig rolle hvis hensikten med dansen skal definere sjangeren. Sosialdans, også kalt samværsdans, er en form for dans som utføres i par eller grupper, der danserne har fysisk kontakt med hverandre, og brukes der mennesker samles for å ta del i hverandres selskap og ha det hyggelig sammen (Bakka, 2023). Noen eksempler på kategorier som benyttes litt om hverandre innen samværsdans er folkedans, tradisjonsdans, pardans og danser fra ulike kulturer. Hovedformålet med samværsdans er altså deltakelse og interaksjon med andre, snarere enn å fremføre dansen for et publikum (Bakka, 1999).

Samværsdans som innsteg til dans i kroppsøvingslærerutdanningen

Ved Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Nord universitet, campus Levanger, er dans en del av det obligatoriske emnet Mennesket i bevegelse. I danseøktene med studentene blir de introdusert for danseformer som reinlender, polka, hasaposervikos (gresk folkedans), bachata

(latin), swing, stroll og linedance, samt skapende dans med utgangspunkt i improvisasjon og kreativitet. Kroppsøvingslærerstudenter blir introdusert for et bredt spekter av kroppslige ferdigheter og aktiviteter som kan tilpasses elever med ulike interesser og forutsetninger. Dette inkluderer bruk av bevegelsesoppgaver og undervisningsstrategier for at alle elever kan utvikle ferdigheter, utfordre seg selv, og oppleve mestring og glede i bevegelse. Ved å utfordre studentene med ukjente danseformer, kan man oppmuntre til en dypere forståelse av bevegelse og kroppslig uttrykk, utfoldelse og selvutforskning, uavhengig av deres idrettslige bakgrunn. Dette kan bidra til å utvikle en helhetlig og opplevelsesbasert tilnærming til læring, utvikling av eierskap, og hvor deres personlige oppdagelser skjer i samhandling med lærer og medstudenter. Slike metoder forbereder studentene på å bli reflekterte og tilpasningsdyktige lærere.

Danseundervisning har ulike formål til enhver tid og modeller for danseundervisning endres og påvirkes av ideologier og politikk. Opplæring i dans har dessverre lenge vært ansett som en motpol til *det akademiske*, hvor dansens nytte for noe annet (ofte pedagogisk) har vært i fokus, fremfor hva en lærer om og gjennom dans (Kipling Brown, 2014; Stinson, 2005). Bandura (1997) fremmer at det er særlig troen på, snarere enn de faktiske ferdighetene, som er avgjørende og som motiverer individet til å utføre en handling. Gjennom undervisning som legger til rette for positive bevegelseserfaringer, i fellesskap med andre, kan en således styrke mestringstroen knyttet til å lære bort dans, støttet av Bandura (1997). Mulholland og Wallaces (2001) understreker viktigheten av erfaringsbasert læring, hvor nye lærere bygger sin mestringstro gjennom praktisk erfaring i klasserommet og spiller en kritisk rolle i utdanning av nye lærere. Fong (2002) fremhever lærernes mestringstro som en avgjørende faktor i undervisningen av folkedans, som blir instruert av kroppsøvingslærere.

Vi samhandler mindre kroppslig enn tidligere. Med større kroppslig avstand forsterkes også behovet for nærhet, gledesfylt og taktfullt samvær i lærerutdanningssammenheng. En slik samværsform gjennom dans tilbyr en performativ tilnærming i utdanningen, som gir en kroppslig kunnskap om hvordan mennesker kan leve godt i og med verden, individuelt og kollektivt (jf. Østern & Knudsen, 2019). Myrvold (2024) løfter frem

samværsdansens estetiske potensial i utvikling av lederskap, hvor en kan lære om seg selv og utvikle relasjonelle egenskaper som god ledelse fordrer. Denne artikkelen argumenterer for at det også er overførbart til skolen, hvor samværsdansen har mye å tilby innen kroppslig pedagogisk ledelse, og dermed underbygger dens plass i utdanningen av kroppsøvlingslærere.

Fra papir til praksis: Dansens plass i læreplanen

I overordnet del i LK20 står det at: «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring». Det står også mer spesifikt om vår kroppsforming at: «Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dans er også i berøring med tverrfaglige temaer som livsmestring og demokrati, temaer som er politisk drevet frem i lys av samfunnsmessige og globale forhold. Helse knyttes videre til en avgjørende forutsetning om at elevene utvikler et «positivt selvbylde og en trygg identitet» i barne- og ungdomsårene (Sæle & Hallås, 2020). Gjennom blant annet Dubergs omfattende forskning på dans og helse har hun gjennom flere studier (Duberg, 2013, 2016, 2020) vist at dans kan være et effektivt tiltak for å forebygge og behandle psykiske lidelser i unge menneskers liv, og at skolen kan være en egnet arena. Dans kan potensielt også være en motvekt til stillesitting og økt skjermbruk, som ifølge Paulich et al. (2021) er negativt forbundet med kroppslig samhandling, helse, og skoleprestasjoner. I henhold til læreplanen bærer kroppsøvlingslærere et betydningsfullt ansvar for å fremme elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse. Dette ansvaret ligger også hos lærerutdanneren, som må være bevisst på sin rolle i å styrke disse dimensjonene. Vi vil nå se nærmere på hvordan samværsdansen kan tilby et mulighetsrom i kroppsøvlingsfaget.

Med forskerblikk på samværsdansen

Forskningsarbeidet ledes ut av en sammensatt dansepedagogisk praksis i en lærerutdanningskontekst, og benytter Barrett & Bolts (2009) praktiskledet forskningstilnærming. Metodologien baserer seg på at praksis utgjør selve kunnskapsproduksjonen med vektlegging av prosesser som genererer innsikt og dypere forståelse. Forskeren er posisjonert i praksisen og i tillegg til den duoetnografiske tilnærmingen (Norris & Sawyer, 2012; Ellis, 2004) drar vi vekslende på erfaringsbasert kunnskap, og den som ligger i å danse, å undervise i dans, å forske gjennom dans. Intensjonen med arbeidet er å løfte frem den kroppslige kunnskapen som en motvekt til lærerstandens verbale autoritet (Kipling Brown, 2014). Ifølge Synnøve Haugen et al. (2005) er det kroppslige blitt nedtonet i pedagogiske sammenhenger, til fordel for det verbale. Hun bygger mye av sin tenkning på Merlau-Ponty der det først og fremst er kroppen, ikke tankene, som gjør at vi opplever å være til. Ved å gå dypere inn i danselærerens performativitet, her uttrykt gjennom *lærer kroppen* (Østern, 2017) og kroppslig ledelse (Myrvold, 2024; Winther, 2018), utforsker vi hvordan den *erfares og utøves* i rommet i samspill med studentene. Samværsdansen kan være forenende og inkluderende, og tilbys her som en kroppslig strategi for inkludering, slik Woodcock m.fl. (2021) etterlyser, som noe mer kraftfullt enn kognitiv kunnskap om inkludering. En kollektiv værensform. Samværsdansen inviterer til, ja krever, at de dansende deltar sammen, selv om det ikke nødvendigvis innebærer en likeverdig måte. Dette samhandlende potensiale i samværsdansen har også paralleller til *community dance*, og Wise et al. (2019) løfter frem *community dance* som en demokratisk dialog, som en inngang til å fostre demokratiske verdier gjennom en styrkende kollektiv bevegelse. Wise et al. (2019) benytter inkludering, deltakelse og selvstyrking, *embodiment*, som gjeldende prinsipper for demokrati. Bresler (2018) fremhever også kunstfagenes potensiale for å være pedagogisk kraftfulle. Gjennom danseøktene med lærerstudentene, som også utgjør vårt datamateriale, har vi blitt nysgjerrige på betydningen av samværsdansens sansende og samhandlende sammentreff, på hvordan det *føles* (både for lærer og student), og hvordan det får *studentene* til å føle, som en opplevelse *utover* en trinnvis opplæring.

Kanskje sammentreffet også handler om noe *ultrakroppslig*, noe utover det fysiske, følte og sanselige, et mer ontologisk bidrag inn i danseforskning i lærerutdanningen, hvor kroppsovingsfaget som oftest handler mest om dansens fysiske og bevegelsesmessige dimensjoner og ferdigheter. Vi stiller oss åpne til å undersøke hva dette sammentreffet tilbyr, samtidig som vi spesifikt er nysgjerrige på studentenes opplevelse med samværsdanser og hva som styrker troen på dem *selv* som danselærere.

Forskningsmetode og design

Det som gjorde at vi bestemte oss for å forske på samværsdansen, var trigget av det studentene delte fra deres egne praksiserfaringer i skolen, at faktisk samtlige studenter selv valgte og hadde *lyst* til å undervise i dans som aktivitetsform. I datamaterialet ble særlig (spoiler alert!) forholdet mellom ferdigheter og mestringstro (*beginner's mind*, Bresler 2018), musikkens funksjon i dansekonteksten (*the sound of music*), og risiko som sentral del av læreprosessen (*the beautiful risk of education*, Biesta 2014), en appetittvekker for oss for å retenke undervisning. I det videre forteller vi hvordan vi tenkte og hvorfor «The story of the interview process becomes part of the story told» (Ellis, 2004, s.73).

Vi gjennomførte seks semistrukturerte kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) på Zoom, basert på en intervjuguide. Vi ønsket å høre studentenes egne stemmer om hva som gjorde dem i stand til å igangsette og lede danseaktivitet, og med hvilket driv og selvfølelse, ja nesten selvfølge (!), de gikk inn i det. Intervjuene ble innledet med en gjennomgang av hvordan vi ville behandle dataene og samtykke, etterfulgt av en uformell samtale. Vi la vekt på å skape en vennlig, åpen og trygg atmosfære der studentene kunne føle seg ivaretatt og at deres bidrag var viktige i vår forskning. Avslutningsvis ble studentene spurt om de følte de hadde fått sagt alt de ønsket, om det var noe de ville legge til, og om de var åpne for å bli kontaktet igjen. Spørsmålene vi stilte var rettet inn mot deres opplevelse av danseundervisningen, deres erfaringer fra praksis med elever og om

Vi sanket og puslet med ord fra datamaterialet og begreper hentet fra teori i tillegg til det vi anså som relevant fra vårt profesjonelle rammeverk, med mantraer, kjepphester og «levd undervisningsliv» (Fretheim & Fosshei, 2021). Vi skjenet også til Helga Eggebøs (2020) kollektive kvalitative analysemetode, med en interesse for kreative og dialogiske måter å angripe datamaterialet. Det var vanskelig å avgjøre hva det i hovedsak handlet om, hva som var tyngden i hvert tema. Må det være tungt? Er 'inkludering' tyngre enn 'glede'? Er det sant at intimitet er mer fremtredende i bachataen enn i reinlender? Handler alt om lærerrollen? Vi måtte lytte til ordene og bevegelsene fra studentene, lene oss på hverandre, som i dansen. Selv om denne prosessen er strukturert, er den samtidig fleksibel, noe som ga oss som forskere en frihet og mulighet til å tilpasse strukturen til våre forskningsspørsmål om samværsdansen.

Jeg leser Mellor – han skriver om 'data as stepping stones' (Mellor, 2001, s. 473), og det popper opp et bilde av en sherpatrapp i hodet mitt! Jeg leser litt om sherpatrapp og blir ivrig: metaforen gir en retning og resonnerer med det studentene trakk fram om den trinnvise tilnærmingen i danseundervisninga. Og utdanningsreise. – Jeg lufter sherpa-idéen med Stig, som liker den – det sammenfaller med hans pedagogiske ideologi; trinnvis progresjon, struktur, mestring, utvikling, trygghet og ferdigheter.

– Jeg må ha steiner! Jeg henter frem ulike steiner jeg har samlet fra fjern og nær.

Autonarrativ av Solveig

Vi skrev ordene på lapper som vi festet til steinene. Vi diskuterte intenst mens vi flyttet rundt på lappene og snudde hver stein. Begrepene fikk ulik tyngde og størrelse, og Stig foreslo at noen ord måtte få større skriftstørrelse, tre frem som hovedkategorier, som for eksempel inkludering. Vi lurte på hvordan vi skulle begynne og hva vi kunne kalle startblokka. Og videre, hva kunne bli en hensiktsmessig rekkefølge for de neste kategoriene for å svare ut hva samværsdansen kunne tilby studentene? Apropos steinblokker; sherpatrapp er skånsomt utformet for å passe naturlig inn i terrenget. Den er laget på beste vis for å imøtekomme folkene som skal opp trappa, og den er holdbar, robust og jordnær med trinnene godt forankret. For å ta hensyn til ulike utfordringer er noen av trinnene med lavere stigning for



Figur 2. Gruppering av koder til potensielle temaer. Fra steinrøys til steintrapp, 'stepping-stones'. Foto: Solveig og Stig.

å ikke være for anstrengende. Med dette i tankene, fungerte sherpatrappen som et bilde på undervisningsforløpet, men samtidig som temaer i analysen og *stepping stones* (Mellor, 2001) inn i diskusjonen. Den duoetnografiske metodologien tillater oss underveis å beskrive fundamentet, trække på teoretiske begreper, pause og reflektere, samtale, tegne, kjenne på følelsen av å gå sammen og til og med snuble. Vi som forskere blir *skjerpa*, landskapet formes. De nye temaene ble etter hvert tydeligere og flere sammenhenger trådte frem.

I den avsluttende delen av analysen utarbeidet vi en strukturert tilnærming til innholdet i de enkelte trinnene, ved å definere et klart tema som reflekterte temaets kjerne. I denne prosessen hentet vi også inspirasjon fra hvilke danseformer studentene særlig hadde referert til i intervjuene. Med utgangspunkt i disse danseformene, organiserte vi nøkkelbegreper eller



Figur 3. Navngiving av trinn. Identifisering og strukturering av (analysens) hovedtema.
Foto: Solveig.

‘steiner’ som vi ønsket å koble sammen innenfor samme trinn. Denne tilnærmingen tillot oss å skape en integrert og tematisk sammenhengende struktur, som fremmet vår forståelse av de ulike temaene. Til slutt definerte vi fire hovedtemaer som våre *steppingstones*:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. trinn: <i>Beginner's mind</i> , glede og demokrati | #L i n e d a n c e |
| 2. trinn: stemming, vi-følelse og inkludering | #R e i n l e n d e r |
| 3. trinn: nærhet, kropp og intimitet | #B a c h a t a |
| 4. trinn: nå skal vi danse! Dansepraksis på trygg grunn | |

Når vi skriver sammen oppleves dialogen dynamisk, og får også fart fra teori, og vi stiller oss undrende til hva som trer frem i vår skriveprosess (Østern & Knudsen, 2019; Ellis, 2004; Eggebø, 2020) og erkjenner at forskningsprosessen er *messy* (Mellor, 2001). Som utdanningsforskere og lærerutdannere prøver vi å stille oss kontinuerlig kritiske til praksisen, vårt *virke*, som er basert på en kompetanse som er bevegelig og kumulativ. Det ligger kanskje i læringens og lærerens natur å innta en reflektiv holdning, og ville videreutvikle, ikke bare endre men aller helst forbedre (Biesta, 2014), gå mer i dybden (Bresler 2018; Fretheim og Fosshei, 2021). Samtidig får vi lyst til å omfavne det at vi begge elsker (muligens en overdrivelse) å undervise! Av og til kan vi kjenne følelsen av samvær, glede og mestring i undervisning, som noe utover en akademisk forpliktelse – en meningsfylt og gledesfylt tilværelse.

Analyse og diskusjon

Trinn 1: *Beginner's mind*, glede og demokrati. #L i n e d a n c e

Studenter kan føle seg usikre, være spente og sjenerte, likeså gjerne som forventningsfulle og energiske. Det er derfor viktig at alle føler seg velkommen, at rommet oppleves behagelig og levende, og at alle blir møtt og sett av både lærer og medstudenter på en vennlig måte.

Autonarrativ av Stig. Tilnærmingen i linedance.

Jeg starter alltid dansetimene med innlæring av linedance. Dansen har mange fordeler i startfasen hvor «ikke-dansende» skal introduseres for dans og få en opplevelse av kroppslig mestring. Linedancen er koordinativt enkel, involverer mest ben (steg), og gjøres alene.

Studentene finner sin plass i rommet, alle står på rekker med samme retning i rommet. Jeg står foran slik at alle ser. Trinnene gjennomgås grundig uten musikk. Etter hvert som helheten utformer seg, legges det til fengende og taktfast countrymusikk i passende rolig tempo. Shania Twain. Jeg liker å være tydelig med kropp og stemme; jeg bruker rytmiske bevegeselsord som «ut-kryss bak, ut-og-hæl!

En-yo!-to-knips-tre-bak!» i stedet for å strukturere bevegelser i åttene, noe som gir lite mening for en ikke-dansende student. Progresjonen er tydelig og trinnvis, noe som forenkler både innlæring og studentenes forståelse av metoden. – Dansen er i gang.

I flere av intervjuene fortalte studentene at de hadde lave forventninger og følte seg ukomfortable med å delta i danseaktiviteten, blant annet på grunn av tidligere danseerfaringer fra skolen (se også Rustad, 2017). Noen antok at alle var nybegynnere, ettersom ingen danset på fritiden. Studentene vektla at opplevelsen av å være på samme nivå bidro til å skape trygghet i gruppa, og ga studentene et trygt rom for å utforske de ulike dansene de ble introdusert for. Som Daniel uttalte: «Jeg synes det var en klein aktivitet, siden man ikke vet hvor gode de andre er. Men så ble det trygt, fordi det viste seg at det var ingen som var dansere i klassen».

Vi synes det var interessant at studentene ga uttrykk for større trygghet i dans sammenlignet med flere andre aktiviteter, især fotball. De uttalte at selv om de var dyktige fotballspillere, følte de seg mindre trygge i fotball enn dans dersom de skulle undervise. At det kunne være en fordel å være nybegynner bemerket også Daniel, som ble spurt om hvordan det var å bli trukket frem for å demonstrere:

«Det synes jeg er helt greit [...] Det er bedre å bli trukket fram i dans enn i f.eks. fotball. For det er litt sånn når alle vet at du ikke har noen forutsetning til å være god, så er det mindre skummelt».

Bresler (2018) har et interessant perspektiv på behovet for å innta en *beginner's mind*-holdning, og *knowing/unknowing* (Bresler, 2019), beslektet med Hannah Arendts (1958) natalitetsbegrep, om å fristille seg fra det man kan, for å slippe til noe nytt. Bresler (2018) skriver om hvordan det å være en *unknower* var frigjørende! Biesta (2014) skriver om å stille tomhendt. Det å gi seg hen, slippe seg løs og ikke minst ha det gøy, eller føle glede, er åpenbart drivkrefter når vi lærer, men dessverre opptrer de for sjelden i samme vending som *akademisk*, viktig eller seriøst (Kipling Brown, 2014). I Stinsons artikkel *A Question of Fun* (1997) vier hun oppmerksomhet til 'gøy/artig/det som gir glede' [fun] som essensielt viktig i hennes studie av

danseundervisning for ungdommer, men som tok henne tid å vedkjenne. Det faktum at flere studenter (og lærer!) opplever danseundervisninga som gøy er en verdi i seg selv. En slik glede kan danne grobunn for et inspirerende og positivt læringsmiljø, og utvikle en sterkere tilknytning til både fellesskapet og selve dansen. Wise et al. (2019) diskuterer også begreper som *happiness*, *attitude* og *fun* som virksomme i danserelasjonene. Så klasserommet må kanskje også være opplyst av noe så *banalt* som glede!

Intervjuene viste også at studentene fremmet linedance som en danseform som bidro til ekstra trygghet i gruppa og påvirket studentenes mestringstro. Emil opplevde det slik: «I dansetimen lærte jeg at jeg var mye flinkere enn jeg trodde». Mange studenter fremhevet at danseformer med faste mønstre, som linedance, skapte forutsigbarhet og en følelse av mestring. De erfarte at det å øve på samme sekvens flere ganger var verdifullt for læringen.

Flere studenter la vekt på at dansen inviterte til økt samhandling, uten fokus på teknikk og prestasjon, i andre rom enn den ordinære kroppsovingsundervisningen. Sæle og Hallås (2020) viser til at mye av undervisningens innhold fortsatt er konsentrert rundt ballidretter, og som regel foregår i en gymsal. Gymsalen er ofte det fysiske klasserommet for kroppsoving, noe som understreker visse særtrekk ved rommet og utstyret som brukes (Berg, 2021). Som også Rustad (2017) beskriver, ser vi at dansen gir studentene en forfriskende mulighet til å tre ut av gymsalen, gjerne inn i dansesalen, og rette fokus mot samhandling, mestring av kroppens muligheter og bevegelsespotensiale, snarere enn selve prestasjonen.

Trinn 2: Stemning, vi-følelse og inkludering.

#R e i n l e n d e r

Autonarrativ av Stig. Tilmærmingen i reinlender.

Reinlender og linedance er de danseformene jeg opplever gir best stemning i rommet. Som tradisjonsdanser er reinlender en av mine favorittdanser! Den utføres med lekenhet og letthet i grunnsteget, og musikken inviterer til at danseren kommer 'opp' fra gulvet. Dansen får ofte frem smilet og glimtet i øynene hos danserne. I metoden kan steg læres på rekker 'over gulvet' (mye brukt i jazzballett),

og jeg inviterer til samarbeid gjennom firemanns reinlender, selv om dette er en runddans og pardans.

Solveig bryter inn:

Men hva med svikten, er ikke det alle folkedansere er opptatt av?

Stig sier:

Shhh... – svikten er jo selve kvaliteten på en folkedanser (jf. nytradisjonistisk tankegods, Bakka, 2007; Mæland, 2014) – men jeg tar en omvei, som å banne i kirka; jeg lurer den inn med et vanlig springsteg, der jeg dropper svikten, for den kommer etter hvert av seg sjøl. Det er litt av greia. I folkedansmiljøet får man gjerne den metodiske innlæringa av steg med svikt samtidig.

Intervjuene viste at dansen bidro til en annen dynamikk i gruppa, som skilte seg fra interaksjon i annen fysisk aktivitet, og krevde andre former for samarbeid, også mellom kvinner og menn. Studentene opplevde en god og uformell atmosfære, med lite fokus på prestasjoner, noe som bidro til god stemning i rommet. De reflekterte også over hvordan dansetimene med reinlender ga dem innsikt i betydningen av å glede seg i et bevegelsesfelleskap, og å tilføre positiv energi til hverandre. Som Tuva sa:

«Jeg likte at det var litt uhøytidelig og ikke noe konkurransepreg, at det kommer tydelig frem hvem som er best. Det handlet bare om at vi skulle lære oss reinlender og ha det artig imens. Mestring av dansen var veldig positivt for stemninga og for hele klassemiljøet».

Myrvold (2024) viser til hvordan opplevelsen av å være i danseundervisninga med en spesiell stemning gjorde noe med dem som gruppe. Samværsdansens potensial for å skape stemning er basert på at dansen blir oppfattet som noe uhøytidelig, en aktivitet som gir positiv energi i en uformell ramme, hvor det å danse oppleves som *free space*. Daniel påpekte: «Jeg føler man blir mer fri når man får dansa, får uttrykka følelser på en litt annen måte. Og så får jeg glede andre med energien min».

Musikkens bidrag til stemninga i klassen ble fremmet som avgjørende av flere, og Tuva la til: «Det skjer noe med stemninga i rommet, når man er mange i lag òg setter på musikk. *Det* var veldig positivt for stemninga og for hele klasse miljøet». Bresler (2019) skriver fint om å «illuminate classroom life» (Bresler, 2019, s. 83), der en estetisk benyttelse kan bidra til et rikt, romslig og levende miljø og også virke inn i en studiehverdag. Bare «at det var musikk», som Tuva uttrykte entusiastisk, viser hvor ekstraordinært det opplevdes for studentene. Svært relevant her, og ofte brukt i musikkpedagogisk kontekst, er samhandlingen med musikk mellom mennesker, eller *musicning* (Small, 1998), som selvsagt og er virksomt i dans. I denne sammenhengen er det mulig å dra veksler på det studentene har med seg i egen ryggsekk, som preferanser, musikksmak og kule *mooves*. Ved å anvende musikk og bevegelser som ligger nærmere ungdomskulturen, er sjansen større for å påvirke stemninga og lysten til å øve bevegelsene (Nygård, 2015, 2018). Et slikt syn fører oss inn i et spenningsfelt rundt hvorvidt opplæringen skal følge normene i tradisjonsdansen eller ha frihet i bruk av musikk og bevegelse. Arnestad (2001) konkluderte med at folkedansen må fornyes i den forstand at gleden, kreativiteten og improvisasjonen, gjerne også flørten og erotikken, må få komme sterkere til uttrykk i dansen, på bekostning av fremvisningsestetikken, de rette stegene og den kollektive disiplineringen. Dette vil også eventuelt innebære at en tenker mer i retning av nye og annerledes former for danseopplæring, for eksempel ved å ta i bruk andre musikkformer enn den tradisjonelle reinlendermusikken. Bjørndal og Alver (1985) skriver, her fritt omskrevet i poetiske linjer:

Vi skal koma i hug;
 Tradisjonen vert alltid oppløyst og omskapt.
 Det er tradisjonen sitt liv.
 Tradisjonen er ein organisme som ikkje kan stengjast inne.
 Han er ikkje i ei fastlegen form.
 Han vil alltid sprengja dei grensene han lever innanfor.
 Tradisjonen søkjer nye former og virkemiddel.

Trinn 3: Nærhet, kropp og intimitet.

#B a c h a t a

Som lærere vil vi skape et rom som studentene opplever som trygt, siden den kroppslige erfaringen er «the most intimate location» (Hestad Jensen, 2022), og hvor det relasjonelle bidrar til «emotional literacy» (Rouhiainen & Härmäläinen, 2013). Vi fornemmer hvordan de beveger seg alene og sammen med andre i rommet, og vil ta vare på hver enkelt. Når selve kroppen er det nærmeste, må vi øve oss sammen, slik at vi daglig styrkes og blir modige til å tre inn i verden som den vi er.

Tilnærmingen i bachata. Autonarrativ av Stig.

Som avslutning på innlæring av samværsdansene ønsker jeg at studentene skal få utforske danseformer hentet fra andre kulturer enn den norske, som tilbyr variasjon i bevegelsesmønster og det musikalske uttrykket. Bachata er en romantisk pardans fra Den dominikanske republikk i Karibia, med sin opprinnelse i barer og bordeller. Jeg ble først introdusert for danseformen i Lofoten(!) av en kubansk danser, har siden jeg var ungdom danset latindanser, men ikke denne - og falt pladask! Musikken har et rolig preg og danses med myke hoftebevegelser, flyt og følelser. Her handler det om å få kontakt med gulvet, mer horisontale bevegelser, tett på en partner – holde sammen, holde blikket.

Som vist i «trinn 1» reflekterer studentene over hvordan samværsdansen skiller seg fra lagidretter, spesielt når det gjelder fysisk kontakt og samarbeid. Studentene opplevde også bachataen som «tett på» og krevde en fysisk kontakt som kjentes litt uvant. Det er fint å se hvor fort studentene følte denne nærheten som naturlig og uanstrengt: Sanna sier: «Mellom dansene sto jeg og holdt i handa til en annen, men tenkte ikke over det». Å holde sammen i hendene er en tillitsfull handling, som gir et bilde på den nærheten og intimiteten studentene blir del av i dansesettingen. En fordel med praktiske læringsformer og dans spesielt er at kommunikasjonsregisteret er svært utvida sammenlignet med når vi sitter på rekke og rad ved pult og pc. Celina sa:

«Å danse bachata er veldig annerledes fra å sitte i klasserommet. Man blir jo mye nærmere både læreren og medstudentene. Du kan ikke ha en danselærer som bare står på siden og sier 'gjør sånn'. Du må vise deg sjøl og tørre å ta rommet».

Å *by på seg selv* handler om å tre frem som den man er; om å være kroppslig aktiv, tilstede, gjerne leken og livfull og ikke minst oppmerksom ovenfor de andre. Denne type engasjement var noe studentene trakk frem i flere sammenhenger, i tillegg til å ikke være redd for å tabbe seg ut, som Tuva nevner:

«Lærer må også tillate litt tull og tøys. At man er litt uhøytidelig og byr på seg sjøl som lærer, det gjør at elevene òg tør å gjøre det. Jeg liker også når jeg får vise og er i øvingsbildet sjøl. Det syns jeg er kjempeviktig og gir inspirasjon».

Danselæreren har altså en *multidimensjonal* rolle der læreren kan bidra til et miljø preget av humørforbedring, mestringsfølelse, trygghet, fellesskapsfølelse og sosialt ansvar for hverandres læring (Domene & Lawson, 2019). Winther (2018, s. 4) referer til «the energizer» som en av lærerens danseroller. Lærerens entusiasme bidrar åpenbart til å motivere studentene (Lineberger, 2021), men den er avhengig av å spre om seg, smitte over på andre. Dansen blir et kroppslig quickstep inn i det relasjonelle og affektive, som gir en følelse av nærhet både til læreren og medstudenter under dansingen. Flere studenter ga uttrykk for at den kroppslige nærheten i dansen hadde bidratt til å bedre klassemiljøet. Henrik sa:

«Jeg føler at vi som klasse kom litt nærmere på hverandre når vi danset Bachata. Dansen bidro til mer samhold i gjengen i og med at du må gå litt utenfor komfortsonen og tørre å slippe deg mer løs og være mer åpen».

Firing og Fauskevåg (2018) fremmet at fordelene med å være i en felles modus, å være avstemt på et relasjonelt nivå, kan bidra til å endre stemning både i gruppa og hos den enkelte. Rouhiainen og Hämäläinen (2013) viser til at når man deler stemning med noen andre så begynner man å observere og relatere til verden på en lik måte, som kan forbedre samholdet og gi en

opplevelse av å være følelsesmessig tilknyttet. Å tre inn i det ubehagelige, det ukjente og kjenne på motstand involverer risiko (Biesta, 2014). Cook-Sather (2016) understreker at 'brave space' fremfor 'safe space' nettopp krever at du tør, er modig, og forberedt på både risiko og ubehag, men at 'brave space' oppfordrer og forventer en måte å delta på, som er aktiv og modig. Tuva fremmer et modent perspektiv på det å oppleve ubehag:

«Jeg er veldig opptatt av det at det ikke er farlig å ha det ubehagelig heller. Det er ofte vi vokser når vi har det ukomfortabelt. Så lenge det ikke blir en traumatisk opplevelse der man føler at man dummer seg ut, kan det være en positiv erfaring».

Trinn 4: «*Nå skal vi danse!*» Dansepraksis på trygg grunn.

En vesentlig del av undervisningen i etterkant av det kroppslige arbeidet er å legge til rette for en dialog mellom studentene. Dette gir mulighet til å kunne åpne et meningsfylt rom for refleksjon over egne erfaringer, forstå andres perspektiver, og en dypere innsikt i danseopplevelsen og metoden (jf. Kipling Brown, 2014; Mainwaring, 2010; Myrvold, 2024). Slik aktiveres oppmerksomhet og bevissthet, både kroppslig og følelsesmessig. Studentene fremmet at denne kunnskapen og erfaringen gjorde dem godt forberedt til praksisfeltet, der de fikk anledning til å prøve seg fullt ut som lærere, med hele lærerkroppen. Dette sammenfaller med Trine Ørbæks (2018) forskningsfunn, hvor hun påpeker viktigheten av å bevege seg vekk fra en tradisjonell fagorientert undervisningsform og «instruktørrolle» og mot en mer deltakende og demokratisk lærerrolle. I vårt materiale ga noen studenter uttrykk for å være «komfortable» [Celine] med undervisningsformen, mens andre ville utfordre seg i lærerrollen, bidra mer i timen og ikke bare være en igangsetter av aktivitet. Henrik la også til:

«Jeg hadde lyst til å prøve det på nytt etter å ha lyktes med danseundervisning i tidligere praksis. Den ene gangen i en idrettsklasse der det var veldig høyt nivå, så jeg hadde lyst til å utfordre dem ekstra. Så endte det jo opp med å bli så vellykket. De beste timene jeg hadde i praksis, var jo dans».

Tuva sa: «Jeg valgte å undervise i dans på grunn av de positive erfaringene vi som klasse hadde med denne aktiviteten. Jeg ønsket at elevene også skulle få muligheten til å oppleve dette, da det også kan styrke klassemiljøet.»

Gjennom dansetimene fikk studentene innlæring av både samværsdans og kreativ dans, og kunne dermed utforske spennet mellom struktur og kreativitet. Studentene viste til gode opplevelser med den kreative dansen, men følte seg likevel usikre i å lede denne danseformen. Fra et pedagogiske perspektiv er dette noe overraskende, siden den kreative tilnærmingen nettopp åpner for utforskning og setter til side ideen om rett og galt. Danseformen inviterer med dette til mestringsopplevelser og følger prinsipper om tilrettelagt undervisning og et inkluderende kroppsøvingfag. Studentene ble derfor bedt om å utdype sin kompetanse og selvtillit til å undervise i samværsdans sammenlignet med kreativ dans. De løftet frem den konkrete tilnærmingen i danseformer med et fast mønster, som bachata og reinlender, som ga en følelse av kompetanse og forutsigbarhet. Selv om flere påpekte verdien av å utfordre seg selv og trå utenfor komfortsonen i kreativ dans, beskriver studentene at de foretrekker danseformer med faste koreografier, Tuva sier:

«...legger jo ikke skjul på at pardansene er det som har festa seg best hos meg. Jeg syns det var kjempeartig med den skapende dansen, men trivdes nok best med samværsdansen. Jeg tror det handler om at du må by litt mer på deg sjøl når det kommer til skapende dans, og må være enda mer kreativ. Mens når det kommer til samværsdansene, så er det jo en koreografi og struktur som gir trygghet».

Henrik uttrykker at «det følte seg egentlig ikke som vi dansa når vi hadde sånn kreativ dans. Jeg syns det er litt vanskelig å kalle det dans. For meg så var det reinlender, og kanskje firemanns reinlender jeg likte best». Henrik, som hadde reinlender med en idrettsklasse på vg3 sa videre:

«Elevene var glade, de flirte og smilte hele tida. Du merka at de var engasjert. De ville ikke ha noen pause, og var motivert til å prøve og prøve hele tida. Noen av elevene ble jo kjempeslitne, de ble jo litt *for* gira og tok opp tempoet veldig høyt. Det var kjempestemning og veldig moro».

Studentene ble også spurt om hvordan de vurderte sin evne til å undervise i dans i skolen, sammenlignet med andre aktiviteter de hadde lært i utdanningen. Flere vektla at dans var aktiviteten de hadde minst erfaring med, men som på tross av det følte de hadde best forutsetningene for å undervise i. Dette begrunnet de delvis i at elevene hadde lave ferdigheter i dans sammenlignet med andre aktiviteter. Sanna påpekte at «når det gjelder fotball, derimot, som jeg har spilt i 14-15 år, blir jeg litt mer nervøs fordi det er mange andre som også kan det godt.»

Opplevelsen av å være i *brave space* (Cook-Sather, 2016) gjennom dansen kan relateres til en episode Sanna erfarte, som spontant grep muligheten til å undervise i dans i en uforutsett time med elevene:

«Det var faktisk en gang vi egentlig ikke skulle ha timen. Plutselig sto det en klasse helt uten lærer. Vi spurte om de ville spille fotball, håndball eller kanonball. Men så fikk vi øye på en høyttaler! Vi så bare på hverandre og var sånn [...] Nå skal vi danse! Det ble så vellykket, og elevene hadde det *så gøy*».

En slik spontan situasjon og valget om å improvisere med å undervise i dans, kan tolkes som lysten til å gjenskape et *bevegelig øyeblikk* – en estetisk opplevelse – kombinert med nødvendig tro på egen mestring. Samværsdansen kan være en inngang til *empowerment* i følge Tuva: «Hvis jeg tør å stå i spotlightsen i dansing, så skal jeg tørre å stå i spotlightsen i klasserommet òg».

Avsluttende betraktninger og fremtidig utsikt

Studentene har vist engasjement for samværsdansen og tilegnet seg kroppslig kunnskap, utviklet sin egen performative lærerrolle gjennom å lede danseaktivitet og kjent på nærhet til elevene. Den kroppslige kunnskapen, som en essensiell, ektefølt *way of knowing*, her erfart gjennom samværsdansen, blir en *stepping stone* inn i den pedagogiske forståelsen. Det bør ikke være motsatt. Pedagogisk teori kan ikke, og må ikke, alene forstås som en grunnstein, heller ikke limet i utdanningen! Biesta (2014) er opptatt av

«berettigelse av lærerens posisjon» (Biesta 2014, s. 70), som innbefatter noe mer enn å legge til rette eller støtte. Det liker vi godt; en som er tilstede, samhandlende, dansende (!) og som *kan noe* og som tilfører noe som ikke var der fra før, noe som kommer «utenfra og tilfører noe radikalt nytt» (Biesta, 2014, s. 77). Denne kunnskapsformidlingen, denne handlingen, bør komme foran en utelukkende, utenforstående teoretisk pedagogikk, som heller ikke kan være en erstatning for vektleggingen av verbal refleksjon, på bekostning av kroppslig kunnskap. Altså, ikke sammenhengen mellom teori og praksis, men *fra praksis til praksis*. En kompetent lærer i samværsdans må ha kunnskap om det som gjerne refereres til som tekniske aspekter, men der det også handler om å skape et *pulserende* fellesskap, vise engasjement for ulike danseformer og oppleve danseglede, som må være et læreransvar og dermed et lærerutdanningsansvar. Utdanningssektorens økende fokus på effektivisering og kostnadskutt, i retning av *robuste* studieenheter, store forelesningssaler og digitale undervisningsformer, står i sterk kontrast til en praksisnær lærerutdanning. Som (danse)lærer kan man legge til rette for modig deltakelse, engasjement gjennom energi, humør og vennlighet, og en ansvarlig tilstedeværelse for hverandre. Å bygge samvær gjennom dansen der alle inkluderes, eller kan holde sammen med en partner; må føre og følge, gi og ta (plass), holde og bli holdt, kan tilby enhver nybegynner en *stepping stone*. Dans blir en arena hvor studentene kan finne sin plass og bli verdsatt for den man er. Å danse kan motvirke følelsen av å være alene, utenfor eller kroppslig utenforskap og gi en følelse av å være del av noe større, et kroppslig *innenforskap*. Samværsdansen kan oppleves og presenteres som en kollektiv værensform i tid og rom, på gulvet - en dyptgående, inderlig human måte å lære og være sammen.

I denne studien har vi undersøkt på hvilke måter samværsdansen kan være gledesfylt, fremme vi-følelse og ikke bare livslang bevegelsesglede, men en «livsvid læring, det vil si læring som griper inn i alle aspekter av livet» (Biesta 2014, s. 85). Samværsdansens kroppslige og samhandlende potensial løftes frem i denne teksten som en verdifull del av studentens *common educational journey* (Biesta 2014; Winther, 2018), hvor utdanning mer enn individualistisk læring er i sving. Vi forstår det slik at kommunikasjonen og samhandlingen som kreves gjennom samværsdansen er en måte å få

kunnskap på som baserer seg på en «skapende, deltakerbasert prosess der ting skapes i fellesskap» (Biesta, 2014, s. 70). Et dansefellesskap drevet av felles bevegelser, rytme og samstemthet kan fremstå som et ørlite bidrag inn i demokratisk tankegang, der de dansende opplever at de holder en viktig posisjon *i rekka*.

Er vi muligens litt for optimistiske med hva samværsdansen kan tilby? Flere kvaliteter ved samværsdansen som vi her berører vil selvsagt også kunne gjelde for andre aktivitetsformer i kroppsoving, der både glede, inkludering og mestring fremmes. Likevel, i den totale utdanningskonteksten kan vi forsvare det vi anser som særlig pedagogisk kraftfullt med dansen og dens særegne posisjon i kroppsovingfaget. Vi må også håpe at studentene bevegges til videre kritisk tenkning omkring dansens potensiale i utdanningsløpet.

Artikkelen har tatt for seg samværsdansens rolle innenfor en kroppsovingkontekst og viser til eventuell videre forskning for å vurdere dens betydning i andre utdanningsområder. Et interessant forskningsspørsmål ville være å undersøke samværsdansens potensielle bidrag i andre praktisk-estetiske utdanninger, slik som musikkutdanning, hvor kroppslighet, nærhet og fellesskap vektlegges ulikt. I et utvidet perspektiv vil det også være interessant hvordan samværsdans kan fungere som et pedagogisk verktøy i utdanningssystemer med ulike styringsdokumenter, eller i andre kulturer og samfunn der oppfatningene av kroppslighet og læring er forskjellige fra de norske.

Biesta (2014) er tydelig når han vil vektlegge opplevelsen av å bli undervist, og da i «bestemte ting [...] noe som transcenderer det de allerede vet» (s. 73). Vi mener samværsdans kan være en bestemt ting. Samværsdansen *kan* så være et verktøy for å innfri læreplanens intensjoner og bidra til bedre sammenheng mellom skole og utdanning. Å danse sammen kan gi mulighet for et kraftfullt sammentreff av glede, vi-følelse, inkludering og mestring. I tillegg kan samværsdansen styrke studentenes «apetitt for undervisning» og erfaring med hvordan det er å bevege seg, blomstre og eksistere *som* lærer.

Referanser

- Adams, T.E, Holman Jones, S. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten* (S. Ledsaak, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt ca. 335 fvt.)
- Arnestad, G. (2001). Men vi skal koma i hug at tradisjonen alltid vert opppløyst og omskapt... Om folkemusikk og folkedans i det senmoderne Norge. Norsk kulturråd.
- Bakka, E. (1999). «Or shortly they will be lost forever»: Documenting for revival and research. I T. J. Buckland, *Dance in the Field: Theory, methods and issues in dance ethnography* (ss. 71-81). Macmillian.
- Bakka, E. (2007). Folkedansrørelsen. Innledning. I E. Bakka & G. Biskop (Red.), *Norden i dans. Folk – Fag – Forsking*. (pp. 301-306). Oslo: Nordisk Forening for Folkedansforskning. Novus Forlag.
- Bakka, E. (2023). *Samværsdans* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 5. mai 2024 fra <https://snl.no/samv%C3%A6rdsdans>
- Barrett, E. & Bolt, B. (2009). *Practice as research. Approaches to creative arts inquiry*. Tauris.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Berg, E. (2021). Et inkluderende kroppsøvingsfag - ulike forståelser og praksiser. I E. Berg, *Kroppsøving – med rom for alle* (s. 9–32). Fagbokforlaget.
- Berntsen, H. & Kristiansen, E. (2021). *Idrettspsykologi - motivasjon, ledelse og prestasjon*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Bjørndal, A. og Alver, B. (1985). – *og føla ho lét*. Norsk spelemannstradisjon. Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Bresler, L. (2018). Aesthetic-based research as pedagogy. The interplay of knowing and unknowing toward expanded seeing. I Leavy, P. (red.), *Handbook of arts-based research*. Guilford.

- Bresler, L. (2019). Wondering in the dark: The generative power of unknown in the arts and in qualitative inquiry. In *Qualitative inquiry at a crossroads* (1. utg., vol. 1, ss. 80–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056796-7>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook-Sather, A. (2016). Creating brave spaces within and through student-faculty pedagogical partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education*: Iss. 18 <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1>
- Domene, P., & Lawson, C. (2019). Salsa dance and perceived mental health benefits: A servant leadership theory-driven study. *Central European Journal of Sport Science and Medicine*. Vol.28 (4), ss. 107–118. <https://doi.org/10.18276/cej.2019.4-10>
- Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H., Möller, M. (2013). Influencing self-rated health among adolescent girls with dance intervention: a randomized controlled trial. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.421>
- Duberg, A., Möller, M., Sunvisson, H. (2016). "I feel free": Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. <https://doi.org/10.3402%2Fqhw.v11.31946>
- Duberg, A., Jutengren, G., Hagberg, L., Möller, M. (2020). The effects of a dance intervention on somatic symptoms and emotional distress in adolescent girls: A randomized controlled trial. <https://doi.org/10.1177/0300060520902610>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift* 4 (2): 106–122.
- Fretheim, B. S. & Fosshei, K. (2021). #livet#døden#kjærligheten – et narrativ av vevd og levd undervisningsliv. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 13, s. 335–

- 355). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch13>
- Firing, K., & Fauskevåg, O. (2018). Human Interaction: A Mood-Based Perspective. In G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: 'Samhandling' Under Risk. A Step Ahead of the Unforeseen* (s. 91–106). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch5>
- Fong, Y. (2002). Teacher's self-efficacy: The determining factor for Hong Kong folk dance teaching. EdUHK Library. <https://bibliography.lib.eduhk.hk/en/bibs/a10530ca>
- Jenssen, R. (2022). The voice lessons. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*. 9 (2). <https://doi.org/10.17011/scriptum/2022/2/3>
- Kipling Brown, A. (2014), 'A model for dance education: Promoting personal voice and communal learning', *International Journal of Education through Art* 10: 2, s. 179–188. https://doi.org/10.1386/eta.10.2.179_1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lineberger, M. B. (2021). Don't say the «d» word! «Dance» in college and middle school. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(9), 3–4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1979871>
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). (2005). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen akademisk.
- Mainwaring, L. M., Pysch, C. & Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image. *Journal of Dance Education* 10(1):14–21. University of Toronto. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- Mellor, N. (2001) Messy method: The unfolding story, *Educational Action Research*, 9:3, 465-484, <https://doi.org/10.1080/09650790100200166>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving-faget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *JASED Journal for Research in Arts and Sports Education*. Vol. 2, 2018, pp. 154–168. Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Mulholland, J. & Wallaces, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 17(2):243–261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)

- Myrvold, T. E. (2024). Med samværsdansen som ledestjerne. Kvalitativ studie av samværsdansens potensial i lederutviklingsprosesser. Masteroppgave i Organisasjon og ledelse, spesialisering i relasjonell ledelse. NTNU
- Mæland, S. (2014). Tradisjonsdans som universitetsstudium? Prøveordning med utøvarstudium i tradisjonsdans (2009–2012) i Stranden & Fiskvik (red.), (Re)searching the Field. Festschrift in Honour of Egil Bakka (91–106). Fagbokforlaget.
- Norris, J., & Sawyer, R. D. (2012). Toward a dialogic methodology. I J. Norris, R. D. Sawyer, & D. Lund (red.), *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research* (pp. 9–40). Left Coast Press.
- Nygård, S-I. (2015). Dans i skolen. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E., *Idrettspedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Nygård, S-I. (2018). Bevegelseslek med musikk og rytme. I Sandseter, E.B., Hagen, T.L. & Moser, T. *Kroppslighet i barnehagen – pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Gyldendal Forlag.
- Paulich, K.N., Ross, J.M., Lessem, J.M., & Hewitt, J.K. (2021). Screen time and early adolescent mental health, academic, and social outcomes in 9- and 10- year old children: Utilizing the Adolescent Brain Cognitive Development SM (ABCD) Study. PLoS ONE 16(9): e0256591. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256591>
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvningsfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 61–74. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- Rouhiainen, L., & Hämäläinen, S. (2013). Emotions and feelings in a collaborative dance-making process. *International Journal of Education & the Arts*, 14(6).
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Stinson, S. (1997). A question of fun. *Dance Research Journal*. Vol. 29, No. 2, pp. 49– 69.

- Stinson, S. (2005). Why are we doing this? *Journal of Dance Education*. Vol. 5, Nr. 3.
- Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Sæle, O.O & Hallås, B.O. (2020). *Kroppsoving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsoving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/> Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Wise, S., Buck, R., Martin, R., & Yu, L. (2019). Community dance as a democratic dialogue. *Policy Futures in Education*, 18(3), s. 375-390. <https://doi.org/10.1177/1478210319866290>
- Woodcock, S. et al. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, volume 117, Australia. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Winther, H. (2018). Dancing days with young people: An art-based co-produced research film on embodied leadership, creativity and innovative education. *International Journal of Qualitative Methods* 17 (1).
- Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsovingslærerutdanning – studenters erfaringer*. Doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2019). *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Østern, T.P. (2017). Norske samtidsutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme – tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning.
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I Østern, A.L. (Red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.