

BAO385
Bacheloroppgave

Hjemmeeksamen
Høyskolen Kristiania

Relasjon i danseundervisning og påvirkningskraften på
klasse miljøet

Vår 2021

«Denne (oppgaven/bacheloroppgaven) er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultat, konklusjoner eller anbefalinger.»

Sammendrag

I denne oppgave skal jeg ta for meg hva som må til for å oppnå et godt miljø i en danseklasse og hvordan det påvirker læreforutsetningene til elevene. Jeg drøfter og reflekterer basert på mine egne tanker og erfaringer og supplerer med tilbakemeldinger fra veileder, elever og trekker inn relevant teori. Formålet med denne undersøkelsen er å forstå hvordan ulike valg man tar som pedagog kan påvirke resultatet av en danseklasse. Oppgaven tar for seg; temaene relasjon til elevene og valg av materialet. Underveis i praksisen strevde jeg med motivasjon og mestringsfølelse, og jeg ser tilbake på de valgene jeg tok for å kunne fortsette å utvikle meg som pedagog. Problemstillingen min er derfor; «Hva gjorde jeg som ansvarlig pedagog i danseundervisningen, hvilke konsekvenser fikk det for elevenes læring, og hva kunne jeg gjort annerledes?»

Litteraturen som er brukt i oppgaven er hovedsakelig hentet fra pensumbøker fra dansepedagogikk og didaktikk. I metodekapittelet presenterer jeg undersøkelsesmetodene jeg har benyttet meg av og stiller meg kritisk til hvilken virkning de har hatt. Jeg brukte deltakende observasjon, loggføring, samtale med veileder og spørreskjema. Hoved-empirien min er egne erfaringer og tolkninger. I tillegg har jeg hentet teori om klasseledelse, pedagogroller, planlegging og forutsetninger for elevene, som jeg stiller meg kritisk til.

Hoveddelen er delt i to kapitler som inneholder flere temaer. Jeg bruker problemstillingen min for å se på hvilke valg jeg tok, hvilke konsekvenser det fikk og hva jeg burde ha gjort. Jeg ser på hvor viktig det er å bli godt kjent med elevene og anerkjenne dem som personer. Det å være tydelighet i både pedagogrollen, men også på hva som forventes bidrar til bedre forståelse og motivasjon for læring. I tillegg sørger god kommunikasjon for at tilretteleggingen av læringsmål blir mest mulig hensiktsmessig.

Til slutt avsluttes det med en oppsummering av oppgaven, hva jeg har kom fram til og et svar til problemstillingen. «Det er lærere som kan lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte» (Nordahl 2017, 8).

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	3
1.1 PROBLEMSTILLING:	3
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
2. UNDERSØKELSESMETODER	4
2.1 TYPER METODER	4
2.2 VALG AV LITTERATUR	5
3. HVA KREVES AV ET GODT KLASSEMILJØ?	5
3.1 ELEVGRUPPEN.....	6
3.2 RELASJON MELLOM MEG OG ELEVENE	6
3.3 VALG AV MATERIALET.....	10
4. AVSLUTNING.....	13
LITTERATURLISTE.....	15

1. Innledning

Jeg hadde pedagogisk praksis som en del av mitt 3.år på bachelor studie i dans. Jeg hadde her ansvar for en gruppe turnere i ungdomsalderen hvor jeg skulle undervise dem i moderne dans. I løpet av praksisen opplevde jeg vanskeligheter med å få til et godt miljø i undervisningen min slik jeg hadde tenkt, noe som gikk utover motivasjon til både meg og elevene. Mye sto på meg som pedagog, og i ettertid har det gitt erfaring og lærdom som jeg tar med meg videre. Jeg vil se tilbake og reflektere over valgene jeg gjorde for å kunne vokse og bli tryggere i pedagogrollen. Jeg skal i denne oppgaven ta for meg hvordan relasjonen min til elevene påvirker framgangen i undervisningen. Hva blir konsekvensene av dårlig relasjon? Hvordan kan tydelighet av lederskap og struktur av klassen hjelpe på motivasjon og engasjement hos elevene? Og hvordan kan inkludering hjelpe å tilrettelegge mål for undervisningen?

1.1 Problemstilling:

«Hva gjorde jeg som ansvarlig pedagog i danseundervisningen, hvilke konsekvenser fikk det for elevenes læring, og hva kunne jeg gjort annerledes?».

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er basert på oppskriften til en rapport. Den består av fire kapitler totalt. Det første kapitlet tar for seg valget og motivasjonen bak problemstillingen. Kapittel to handler om hva en undersøkelsesmetode er, og hvilke metoder jeg har tatt i bruk samt en kritisk refleksjon bak dem. Kapittel tre, som er hoveddelen, er delt inn i to deler. Hver av disse inneholder flere temaer, hvor jeg bruker problemstillingen for å reflektere. Her tar jeg inn egne erfaringer basert på tilbakemeldinger av elever og veileder, og trekker inn relevant teori for å kunne få en bedre forståelse for temaene. I kapittel fire oppsummerer jeg det jeg har kommet frem til og prøver å komme fram til et svar på problemstillingen.

2. Undersøkellesmetoder

En metode er et redskap som brukes for å samle inn data slik at man kan løse den presenterte problemstillingen. Det kreves ulike metoder for å komme frem til ny kunnskap, men også for å kunne se om de gitte påstandene er sanne, gyldige og holdbare (Dalland 2018, 51). Ulike metoder kan for eksempel være observasjon, intervju eller spørreskjema. Det kan beskrives som en vei mot målet, der deltakerne må beskrive og drøfte over de valgene som ble tatt underveis i prosessen (Dalland 2018, 54). Når man går i gang med en oppgave har man alltid tanker og ideer om hva vi tror vi vil oppdage underveis basert på tidligere erfaringer. Du bærer med deg din egen forhistorie, kunnskaper og holdninger som påvirker hvordan du velger å tolke og bearbeide de innsamlende dataene (Dalland 2018, 61). I denne praksisen er min undersøkelse hovedsakelig basert på egne opplevelser og tolkninger. Det blir dermed veldig subjektivt, og det er derfor viktig å være kritisk til hvordan jeg tolker min empiri.

2.1 Typer metoder

Metoden jeg baserer denne undersøkelsen på er deltakende observasjon. Det er «en forskningsmetode som innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som hun eller han studerer for på den måten å samle data» (Dalland 2018, 97). Informasjonen jeg har til min empiri er hovedsakelig basert på mine egne observasjoner, oppfatninger og tolkninger. Ved bruk av deltakende observasjon får man en mulighet til å se hvordan det er innenfra, til forskjell fra vanlig observasjon. Likevel er det viktig å være kritisk da man ikke er den eneste deltakeren og det finnes flere oppfatninger av samme situasjon.

Jeg hadde veiledning med ekstern veileder i løpet av praksisen. Hensikten med veiledning er du skal nå målene for oppgaven som er satt av utdanningen. En veileders oppgave er å hjelpe deg å definere utfordringer og mulige løsninger (Dalland 2018, 180). Vi diskuterte her hva jeg opplevde, hva veileder observerte og hva som kunne endres og gjøres bedre. Ved bruk av veiledning, observasjon utenfra, kan man få nye idéer og forståelse for temaet.

Jeg skrev logg etter undervisningene mine store deler av praksis. Det er praktisk å kunne se tilbake på hva jeg tenkte og følte der og da, og om det stemmer med samtidens oppfatning. Det er også en fin mulighet å kunne se eventuell utvikling. Det er nyttig å gå gjennom klassen

og drøfte over egen presentasjon, og det er med på å utvikle den didaktiske beredskapen som vi trenger som profesjonelle lærere og undervisere (Glad 2012, 164).

Jeg spurte elevene mine om tilbakemeldinger og valgte å bruke en spørreundersøkelse. En ofte brukt undersøkelse er en survey-undersøkelse. Ordet 'survey' betyr overblikk og hensikten er å kunne få et overblikk over de sosiale forholdene i en befolkningsgruppe (Dalland 2018, 124). De ble spurte om hvordan de syntes det hadde vært, og om de hadde lært noe. Dette var frivillig, og tilbakemeldingene er anonyme for å skjerme elevene. Jeg ønsket å få tilbakemeldinger fra dem var for å kunne jeg sammenlikne min oppfatning med deres erfaring og se om det stemte overens eller om det var avvik.

2.2 Valg av litteratur

Dalland forklarer at «forskning og faglitteratur bidrar til å belyse problemstillingen. Gjennom litteratur finner man teori som kan gi oss nødvendig data som sørger for en bedre forståelse for det innsamlede materialet (2018, 217). Undersøkelsen min er basert på opplevelsene mine og det var først etter endt praksis at jeg fikk forståelse for hva jeg ønsket å undersøke. Dermed fant jeg i ettertid teori som skapte en bedre forståelse for de utfordringene jeg møtte på. Jeg har hovedsakelig benyttet meg av pensumbøker som omhandler dansepedagogikk og didaktikk, men også egenvalgt litteratur om klasseledelse og benyttet meg av nettkilde for forutsetninger. Temaene som handlet om god klasseledelse, ulike pedagogroller, planlegging og forutsetninger for elevene.

3. Hva kreves av et godt klassemiljø?

I denne delen av oppgaven skal jeg trekke frem temaer som er med på å påvirke miljøet i en undervisningssituasjon, og hvordan det kan påvirke forholdet mellom pedagogen og elevene. Jeg bruker problemstillingen min til å reflektere over erfaringene jeg fikk etter praksis og trekker inn relevant teori for å få en bedre forståelse innenfor de ulike temaene. Oppgaven omhandler relasjonen mellom pedagog og elever, og valg av materialet i forhold til elevgruppen.

3.1 Elevgruppen

Jeg underviste en gruppe turnjenter mellom 12-17 år. Gruppen regnes som nybegynnere i dans, da fåtallet hadde kjennskap til dans fra før av. Elevene var ungdommer og med tanke på at de var spredt i alder, var de på forskjellige steder i sin kroppslige utvikling. I puberteten er kroppen i utvikling i både høyde, vekt og form og det gjør at kroppens motorikk forandrer seg (Cappelen Damm, fysisk, 2011). Ofte skjer disse forandringene relativt fort noe som kan påvirke koordinasjonen. Dette skaper gjerne et litt klumsete uttrykk, noe jeg fikk forståelse for på forhånd og fikk bekreftet underveis. Jeg opplevde dem som ganske godt trent i forhold til en vanlig gruppe nybegynnere da de var på et høyt nivå innenfor turn.

Klassemiljøet virket ganske solid da denne gruppen kjente hverandre fra før av. Min oppfatning var at de som gruppe var trygge på hverandre og at alle hadde en god tone, selv om det var naturlige grupperinger også. Dette kurset var ikke frivillig for turnjentene, og det ble tydelig for meg at ikke alle hadde interesse for dans. Siden denne gruppen allerede kjente hverandre mener jeg det var med på å skape et tryggere dansemiljø fordi elevene hadde noe kjent å forholde seg til. De var alle på ulike steder, kognitivt, og tok til seg oppgaver og tilbakemeldinger på ulike måter, noe som igjen påvirker hvordan hver enkelt person lærer og utvikler seg. Det var forskjell på hvor mye hver enkelt elev turte å utfordre seg, men det å ha kjennskap til gruppen tror jeg var med å skape et tryggere miljø. Samtidig er det også lettere da å bli varm i trøyen og teste grensene, noe jeg fikk oppleve.

3.2 Relasjon mellom meg og elevene

Et godt klassemiljø blir påvirket av hvilken relasjon pedagogen klarer å oppnå med elevene. Mange faktorer kan være med på å styrke denne relasjonen, men også svekke den. «Det er lærere som kan lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte» (Nordahl 2017).

Kontakt

Jeg synes det var vanskelig å få god kontakt med elevene og jeg strevde med å se dem ordentlig. Jeg var ikke flink til å møte blickene deres og sørge for at de følte de ble direkte

snakket til. Navnene deres ble ikke brukt gjennomgående i timen fordi jeg strevde med å lære meg alle. Jeg ga få individuelle tilbakemeldinger, da jeg synes det var lettere å gi felles fordi jeg følte jeg ikke klarte å se alle. Hvis jeg ga korreksjon til enkeltpersoner benyttet jeg meg ikke av navnet, og det var kun et fåtall som fikk. Jeg følte meg utrygg i pedagogrollen noe jeg følte ble synlig for elevene. Praksisen følte overveldende, og fokuset mitt lå et annet sted enn der jeg ser i ettertid at det burde vært – nemlig hos elevene. Dermed rettet jeg ikke all oppmerksomheten min på å få god kontakt med elevene.

Min oppfatning er at elevene ikke følte seg ordentlig sett og anerkjent fordi jeg som pedagog ikke henvendte meg direkte til hver enkelt. Dette gjorde igjen at jeg som pedagog ikke følte meg ordentlig respektert fordi jeg ikke følte meg anerkjente som lederen i rommet. Dermed mistet jeg en del kontroll over gruppen da de ikke tok dansingen så seriøst som jeg ønsket. Jeg følte heller ikke vi ble godt kjent. Jeg oppfattet et tydelig skille mellom meg og elevgruppen med lite kommunikasjon. Når jeg ikke klarte å fokusere på å se hver elev godt, ble det også vanskelig for meg å vite hva jeg skulle gi tilbakemeldinger om. Jeg følte ikke jeg oppnådde mestringsfølelse, og motivasjonen ble lav både hos meg og elevene.

Jeg burde vært strengere på meg selv ovenfor å pugge navn og å benytte meg av dem jevnlig gjennom undervisningen. Jeg burde også brukt mer tid på å bli ordentlig kjent med dem før vi gikk videre på materialet og det jeg skulle lære elevene. Dette kunne hjulpet på å bli tryggere på å se dem inn i øynene, og dermed opprettet et tydeligere forhold mellom meg og dem. Ved å anerkjenne elevene sørger man for motivasjon og engasjement for undervisningen og det blir tydelig for elevene hvem som er lederen. De lærerne som forstår ansvaret for sin posisjon framstår som dyktige lærere (Nordahl 2017, 9). Jeg burde tatt mer tak rundt ansvaret jeg hadde når jeg var pedagog. Selv om tryggheten kommer med erfaring, ser jeg at ved å bli godt kjent og anerkjenne elevene kunne jeg kanskje følt meg mer sikker i rollen som pedagog. Da hadde forhåpentligvis også timene følte kjekkere. Jo mer trygg jeg hadde vært jo mer kunne jeg sett dem, og jo lettere hadde det vært å gi tilbakemeldinger. «Positive og konstruktive kommentarer vil skape motivasjon og forsterke læringen» (Glad 2012, 150).

Tilbakemeldinger sørger for at elevene føler seg sett og gir dem muligheter til å utvikle seg. Dette gir igjen motivasjon og åpner opp for en interesse for dans.

Ta styring

Sammenhengende med det jeg allerede har snakket om, følte jeg det var vanskelig å ta plass i lederrollen. Jeg hadde litt undervisningserfaring fra før, men det har ikke vært så 'seriøst' som dette hvor utviklingen skal kunne måles. Jeg opplevde at en god del av elevene ikke fulgte ordentlig med når jeg ga beskjeder ved at det ble en del snakking og turning når de ikke var opptatt med å utføre en øvelse. Jeg synes det var vanskelig å ta styringen og å holde fokuset til elevene gjennom hele timen. Hvis jeg mistet dem, var det utfordrende å hente dem inn igjen. Jeg måtte heve stemmen et par ganger for å få fokuset deres og gjenta de samme beskjedene på nytt. De var såpass disiplinerte at de gjorde det de fikk beskjed om, men det var nødvendig å gjenta beskjedene flere ganger. På grunn av at fokuset deres ikke var der jeg skulle ønske det var, ble det vanskelig å beholde en behagelig arbeidsro i klassen fordi de etter min oppfatning ikke forsto hensikten med undervisningen min. Det følte seg veldig overveldende, siden jeg ikke følte meg trygg i pedagogrollen. Jeg tok ikke alltid tak, ved å samle elevene og snakke om hvorfor vi ikke kunne for eksempel snakke underveis i en øvelse, og når jeg først gjorde det tok de det ikke så seriøst fordi de allerede hadde fått lov til å være ufokusert såpass lenge. Vi hadde ikke satt av tid i starten av praksisen til å diskutere regler; som for eksempel å komme presist, være stille når det kommer beskjeder og ha arbeidsro når vi danser. Dermed diskuterte vi heller ikke hvilke konsekvenser det kunne ha for undervisningen, og jeg kunne ikke referere til faste regler.

Dette gjorde at jeg som pedagog ikke følte meg ordentlig respektert som leder, når jeg måtte gjenta meg selv så mange ganger. Det å samle dem når jeg først hadde mistet dem var veldig vanskelig og påvirket mestringsfølelsen min som pedagog. Siden jeg ikke refererte til faste fellesregler når jeg stoppet opp, fikk ikke elevene forståelse for hvor seriøst undervisningen skulle være. For elevenes del ble kvaliteten i bevegelsene påvirket av hvor fokuset deres lå. Siden ikke alle fikk med seg beskjedene jeg ga, visste de ikke alltid rekkefølgen på bevegelsene, hvordan bevegelsenes skulle utføres og når i musikken de kom. Dermed ble de ofte avhengig av å se på meg eller de andre elevene. Dette gjorde at de ikke fikk noe mestring, som er demotiverende og det åpner igjen opp for avsporing. Det at mange av elevene ikke klarte å følge med ordentlig og tullet vekk store deler av timen, skapte forstyrrelser for både meg og de andre elevene som var disiplinerte og fulgte med.

En lærers personlige autoritet er bygget på holdninger og verdier som denne personen har. Den er tett knyttet til personens identitet og er med på å uttrykke hvordan vedkommende forholder seg til elevgruppen (Nordahl 2017, 28). Jeg framsto ikke som tydelig leder og merket at det oppsto usikkerhet og at elevene mistet fokuset for læring. Jeg merker at jeg har trekk fra en ettergivende lærer. «En ettergivende lærer kan også oppleve at elevene tar kontrollen, og at det blir vanskelig å gjenopprette ledelsen og framstå som en autoritet. Har man gitt fra seg ledelsen, er det vanskelig å ta den tilbake» (Nordahl 2017, 31). Jeg tok ikke så mye tak fordi jeg synes det var skummelt. Når jeg først sa i fra, følte det som om jeg ikke ble trodd på, i tillegg til at det kun ga kortvarig effekt. Det jeg burde gjort var og hatt fastere rammer og blitt enige om bestemte regler og diskutere forventninger. Dette hadde skapt forutsigbarhet noe som kunne gjort at elevene tok undervisningen mer seriøst fordi de fikk en bedre forståelse for hva som krevdes. Ved å sørge for at alle felles forståelse for hva som skulle skje og hva som var lov hadde vi fått en felles situasjonsdefinisjon. Det går ut på å samle klassen for å jobbe mot et felles mål. Mangler dette vil hver elev lage sin egen oppfatning som kan føre til misforståelser (Lyngsnes 2014, 69). Det kunne også blitt lettere å ta tak i uroligheten hvis jeg kunne referert til regler vi hadde bestemt i fellesskap, og jeg hadde følt meg tryggere og ikke latt dem gå så langt. Dette kunne hjulpet på å skape en behagelig arbeidsro slik at jeg ikke hadde måtte heve stemmen og stoppet opp i undervisningen.

Struktur av timen

Oppdelingen min av undervisningen ble ikke slik jeg hadde forventet. Strukturen ble utydelig, og det ga elevene mange muligheter til å spore av. Elevene kom direkte fra turntrening, men mange av de brukte lang tid opp. Dette stjal tid fra timen og vi ble sittende å vente på å starte. Jeg tok ikke opprop med en gang, noe som ga elevene mulighet til å ta en pause og snakke sammen. Først når flertallet var komt opp, startet jeg timen. Jeg gikk raskt igjennom og brukte heller ikke tid til å ha presentere planen for timen eller å repetere regler og forventninger. Overgangene mine ble også ofte lengre enn jeg ønsket, fordi jeg enten måtte sjekke i notatene mine hva vi skulle gjøre eller måtte stoppe opp for å hente dem inn igjen. Et hvert stopp ble en mulighet for dem til å snakke sammen eller å turne. På slutten av timen satt jeg heller ikke av tid til å oppsummere hva vi hadde gjort. Ofte ble det kun en siste gjennomgang av dansen før elevene gikk.

Ved å ikke være tydelig hele tiden på hva som skal skje, fikk elevene mulighet til å bli ufokusert. Fordi jeg ikke snakket om planen for klassen fikk ikke elevene en ordentlig forståelse for hvordan en danseklasse er bygd opp og hvorfor vi øvde på de øvelsene vi gjorde. De mistet fokuset og etter hvert interessen for undervisningen fordi de ikke forsto hensikten. Når elevene ble distraheret og ufokusert ble det vanskelig for meg å hente dem inn igjen, noe jeg måtte bruke tid på. Ved å ikke ha oppsummering på slutten fikk elevene heller ikke drøftet og reflektert over hva vi hadde gjort og deres egen innsats.

Jeg ser i ettertid at jeg skulle ha vært raskere på å komme i gang med undervisningen. Jeg kunne nok ikke gjort så mye på hvor raskt elevene kom opp, men jeg kunne ha startet med dem som møtte presist. Det var noe jeg fikk tilbakemelding om fra veileder, men som jeg synes var vanskelig å gjøre, spesielt etter at uvanen var blitt rutine. Generelt burde jeg hatt mer fokus på driv da det hadde blitt mindre muligheter for elevene å spore av. Å legge inn faste rutiner, ville skapt forutsigbarhet og trygghet for elevene. Det må være tydelig når hver ting skal skje. Venting og pauser sørger for at elevene mister energi og konsentrasjon (Glad 2012, 115).

For min egen del, burde jeg satt tydeligere mål for hva jeg ville oppnå med timen. For å kunne oppnå de satte målene for elevgruppen er det nødvendig å lage en strukturert planoversikt (Glad 2012, 113). Overgangene hadde blitt jevnere hadde jeg vært bedre forberedt, og elevene hadde fått mindre mulighet til å snakke eller turne. I tillegg hadde jeg vært tryggere på hva jeg skulle ta opp i starten. Jeg skulle også ønske at jeg la inn en samling på slutten av timen for å oppsummere hva vi hadde gjort. Da kunne jeg testet elevene og fått dem til å reflektere over det de hadde lært, og flere av dem hadde kanskje blitt mer skjerpet underveis i timen. En mulighet hadde vært å inkludere logg, siden elevgruppen var såpass gamle. Loggføring kan hjelpe på å arbeide med lærestoffet, være med på å samle tanker og tydeliggjøre usikkerheter noe som er med på å systematisere læringsprosessen (Glad 2012, 165).

3.3 Valg av materialet

«Uten systematisk planlegging vil ulike sider av arbeidet bare kunne bli ivaretatt ved tilfeldigheter» (Lyngsnes 2014, 129). Å vite hva man ønsker med undervisningen har stor betydning for elevenes utvikling.

Bestilling fra turnforeningen

Da jeg var i prosessen med søking av praksisplasser, hadde jeg et møte med turnforeningen. Jeg ble informert om hvem gruppen var, og hva de kunne trenge å jobbe med. Jeg fikk forståelse for at denne gruppe var litt klumsete i utførelsen av bevegelsene, noe jeg selv så når jeg underviste dem. Elevene slet med å fullføre bevegelsene og de fokuserte mer på posisjonene og ikke like mye på overgangene mellom. Jeg hadde veldig stor frihet når det kom til planlegging av undervisningen min. Jeg hadde planer om å ta hensyn til 'bestillingen' og basere mål og øvelser ut ifra den. Men når jeg kom i gang merket jeg at jeg ikke tok så mye hensyn likevel. Jeg synes det var vanskelig å tilpasse materialet mitt til turngruppen siden jeg ikke hadde noe erfaring med turn fra før. Jeg endret målene mine flere ganger gjennom semesteret fordi jeg var usikker på hva jeg ville, men målene inneholdt ikke konkrete tiltak for å kunne jobbe med det bestillingen gikk ut på. Likevel tok jeg ikke mer kontakt med foreningen for å diskutere og få hjelp. Et par av gangene var også trenerne å se på undervisningen, men det foregikk veldig lite kommunikasjon mellom oss. Dermed ble jeg gående i samme mønster gjennom hele praksisen. Jeg endte opp med å ikke fokusere på bestillingen fordi jeg hovedsakelig synes det var vanskelig og det ble etter hvert glemt.

Siden jeg ikke tok kontakt med foreningen, var det vanskelig å relatere undervisningen min til turn. Konsekvensene av dette ble jo at elevene ikke fikk jobbet med det de først og fremst hadde behov for. Utbytte av min undervisning ble dermed ikke like stort som det kunne ha vært. Prinsippene i øvelsene mine kunne fortsatt vært relevant for turn, men jeg fokuserte ikke på å relatere det til turn, og dermed fikk elevene lite utvikling. Det var også vanskelig å sette mål som var hensiktsmessig for elevgruppen. Kommunikasjonen mellom meg og foreningen var heller ikke optimal fordi den forsvant utover semesteret. Jeg ga kun noen praktiske beskjeder over mail. Så vidt jeg vet hadde ikke trenerne noe kunnskap om hva vi gjorde i undervisningen – med mindre elevene fortalte hva de opplevde.

Hadde jeg tatt mer kontakt med foreningen kunne det økt forståelsen min til turn og deres til dans. «Elevenes læringsutbytte må stå i sentrum når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning» (Lyngsnes 2014, 92). Hvis jeg i starten hadde tatt mer initiativ til å forstå hva de trengte å jobbe med hadde det nok vært lettere for meg å sette mål og tilpasse undervisningen min til denne gruppen. «Skal målene være meningsfylte, må det alltid være elevenes læring det settes mål for» (Lyngsnes 2014, 93). Dermed kunne elevene fått et bedre

utbytte av øvelsene. Dette kunne også hjulpet meg på å føle meg tryggere i pedagogrollen. Hadde vi hatt en felles plan fra start kunne det åpnet mer opp for oppdateringer underveis i semesteret. Jeg burde snakket mer med trenerne slik at jeg kunne fått innspill til å tilpasse undervisningen hensiktsmessig til elevene ved å trekke paralleller mellom dans og turn.

Inkludering av elevene

Som sagt satt jeg ikke av tid til å snakke med elevene om forventningene til kurset. Både mine forventninger til dem, men også deres forventninger til meg og dans generelt. Grunnen til det er fordi jeg ikke visste selv hva jeg ville og jeg syntes det var overveldende å undervise. Generelt snakket jeg lite med elevene. Det føltes rart og unaturlig å ha samtaler med dem. Det å være en tydelig voksenperson for denne gruppen med ungdom hvor flere av elevene ikke var så mange år yngre enn meg, føltes veldig unaturlig. Jeg tok meg ikke tid i timene til å snakke om hvordan det gikk. Kun to ganger fikk jeg tilbakemeldinger fra elevene. Første gang var halvveis i semesteret, og andre gang var nest siste gang ved bruk av spørreskjema. Ellers ga jeg kun beskjeder om hva vi skulle gjøre. Jeg var ikke tydelig nok med å forklare hva jeg ville oppnå. Selv om de innimellom stilte spørsmål om noe fra øvelsen gjorde jeg ikke tiltak for å sørge for at de forsto hensikten bak. Jeg lærte de øvelsen, men snakke ikke om hvordan det kunne hjelpe dem i turn. Vi diskuterte heller ikke hva de gjorde i turnen så vi kunne sammenlikne.

Konsekvensene av dette var at elevene ikke forsto hensikten med undervisningen. De forsto ikke hvordan materialet mitt var nyttig for dem og kunne hjelpe presentasjonen deres innenfor turn. En del av elevene ble ufokusert og opplevde undervisningen som kjedelig og unødvendig;

Sitater:

«Det var ikke helt som jeg forventet, tenkte det skulle være litt mer knyttet til turn» (anonym.)

«Oppvarming er ikke nødvendig, vi har trent 2,5 timer før» (anonym).

«Jeg synes timene var litt lenge så det ble litt kjedelig etter hvert» (anonym).

«Veldig snodige øvelser på bakken, jeg synes ikke det var så gøy» (anonym).

Elevene fikk heller ikke drøftet og reflektert over øvelsene. De fikk ikke kommet med tanker og dermed ble heller ikke øvelsene tilpasset hva de følte de trengte. Jeg følte ikke vi fikk et optimalt klassemiljø fordi det ikke føltes som en samlet gruppe som jobbet mot felles mål. Denne gruppen kjente hverandre fra før, men jeg følte ikke at jeg klarte å bli en del av felleskapet.

Jeg burde tatt mer initiativ til å snakke mer med dem. Å kunne relatere min danseundervisning til turn kunne hjulpet stort på interessen deres for kurset. Hadde jeg brukt bestillingen fra foreningen og hatt en plan med trenerne kunne jeg lagt den fram for elevene slik at de fikk en forståelse for hva vi tenkte. Dermed kunne elevene kommet med egne tanker og innspill. Ved å kunne være meg å bestemme hva som skal skje, vil følelsen av forpliktelse ofte føre til mer motivasjon (Glad 2012, 123). Mer dialog i timen kunne hjulpet meg å kartlegge hva som var gøy, vanskelig eller lett. Når jeg ser på noen av tilbakemeldingene ser jeg at jeg ikke har vært flink å forklare hvorfor vi gjorde som vi gjorde. Å snakke mer sammen og relatere undervisningen til turn, kunne kanskje også hjulpet på utfordringer jeg hadde ved at de mistet fokus og begynte å snakke sammen og turne. Her kan vi også trekke inn felles definisjonssituasjon igjen. Sammen kunne vi laget en plan for mål, sørget for at alle forsto hvordan undervisningen var bygget og bestemt hvordan vi skulle ha det sammen i undervisningen.

4. Avslutning

I løpet av min praksis møtte jeg på et par utfordringer som påvirket min motivasjon og mestringsfølelse. Det var vanskelig å få til en god relasjon med elevene mine og jeg strevde med å tilpasse materialet mitt til elevgruppen. Jeg fokuserte på problemstillingen «Hva gjorde jeg som ansvarlig pedagog i danseundervisningen, hvilke konsekvenser fikk det for elevenes læring, og hva kunne jeg gjort annerledes?». Jeg ble ikke så godt kjent med elevgruppen, og jeg strevde med å se elevene godt. Jeg var utrygg på meg selv i pedagogrollen og jeg var ikke flink på å anerkjenne elevene ved å henvende meg direkte til dem. Det oppsto mye avsporing med turning og prat som jeg ikke klarte å ta tak i og jeg følte meg ikke respektert som leder fordi elevene ikke forsto hensikten med undervisningen. Strukturen av undervisningen min var ikke tydelig nok, noe som ga enhver mulighet til avsporing. Jeg var ikke tydelig i hva jeg ønsket å oppnå noe som preget hvordan jeg underviste. Jeg tok ikke hensyn til bestillingen fra

turnforeningen og dermed ble det vanskelig for meg å relatere og tilpasse undervisningen min til elevgruppen. Jeg inkluderte heller ikke elevene i planleggingen.

Jeg følte ikke at jeg lyktes med denne praksisen, men jeg har definitivt lært mye som jeg kan ta med meg. Det er flere ting jeg ville ha gjort annerledes, men det viktigste mener jeg er å sørge for å bli godt kjent med elevene. Det ligger grunnlaget for hvordan det blir et godt klassemiljø. Ved å kjenne dem, hadde jeg blitt tryggere som pedagog og da ville de andre utfordringene som å ta styring blitt enklere. Å sammen diskutere hvilke regler vi skal i undervisningen, og hva som kan forventes i løpet av semesteret hadde elevene fått følelsen av inkludering, anerkjennelse og forståelse for hva som måtte til for å oppnå målene. Hvis elevene hadde vært med å bestemme, hadde nok de også opplevd mer engasjement og interesse for dans og det hadde forhåpentligvis blitt mindre avsporing. Hadde jeg tatt mer kontakt med turnforeningen kunne det ført til bedre forståelse for likheter og kontraster mellom dans og turn, og kanskje kunne de tatt med seg noe inn i turntreningen. Selv om jeg ikke satt igjen med en god følelse etter praksis, kommer alt jeg har lært til å hjelpe meg å utvikle meg som pedagog.

Litteraturliste

Lyngsnes, Kitt. 2014. *Didaktisk arbeid*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademiske

Nordahl, Thomas. 2017. *Klasseledelse*. 7.utg. Oslo: Gyldendal Akademiske

Dalland, Olav. 2018. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Glad, Åse. 2012. *Dans på timeplanen*. 2utg. Vollen: Tell forlag

Cappelendamm. 2011. «Alderstypiske trekk». Hentet 18.desember 2020 fra <https://helseogsosialfag.cappelendamm.no/c573683/artikkel/vis.html?tid=573777>