

Victoria Husby

Kunsten å vurdere dans

Kritisk diskursanalyse av læreplanene i dans på videregående skole og undersøkelse av én danselinjes vurderingspraksis

Masteroppgave i Master of Arts in Dance Studies (NOMADS)
Veileder: Anne Margrethe Fiskvik & Tone Pernille Østern
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk

Forord

Det å skrive masteroppgave er hovedsakelig en øvelse i selvdisciplin, dernest en øvelse i å tro på egne valg. I en oppgave av en slik størrelse trengs det mye av begge deler. Som et følelsesmenneske med tidvis sterk beslutningsvegring har derfor veien fra en vag idé til ferdig masteroppgave vært en lang og kontrastfylt opplevelse. Fra de dype daler med skrivesperre har toppen av det berømte fjellet virket uoverkommelig fjernt. På andre dager har sidene flydd av sted og inspirasjonen nærmest kommet kastende av seg selv og jeg har følt at jeg er på riktig vei. Jeg er dermed stolt av min egen innsats når alle disse små stegene (både frem og tilbake) til slutt har ført meg hit. Med beina ved målstreken. På toppen av fjellet. Ved veis ende. Klar for nye veier og farvann. De klisjefylte metaforer er mange og jeg omfavner dem alle på denne lykkens dag.

Læringskurven har vært bratt og til tider uframkommelig. Uten kyndig guide og veiledning hadde denne oppgaven aldri blitt noe av. Tusen takk til mine veiledere Tone Pernille Østern og Anne Margrethe Fiskvik. Tone Pernille - Tusen takk for gode, konkrete og oppmuntrende råd. Du har alltid veiledet med stor respekt, nysgjerrighet og gitt meg håpet tilbake om at denne oppgaven ikke var et umulig fjell å bestige. Du har hjulpet meg å ta et steg av gangen. Takk til Anne for at du alltid har hatt troa på meg og oppgaven.

En stor takk må også rettes til dansepedagogene som midt i en travel skolehverdag tok seg tid til å snakke med meg og svare på alskens henvendelser. Tusen takk! Dere gav oppgaven nye, friske perspektiver og deres arbeid inspirerer meg.

Lillian, takk for at du, over en kaffekopp, gav meg ideen om å endre hele temaet på oppgaven og jobbe med noe jeg selv syntes var en utfordring i min jobb som dansepedagog. Takket være deg kastet jeg meg rundt, endret alt og begynte på nytt. Det var befriende! Takk også til Siri Helene og Rannveig som har kommet med oppmuntring, kaffe og lønsj når jeg har trengt det mest.

Den største takken må gå til min egen stoiker og bestevenn, Christoffer. Du er ankeret mitt som gir meg trygg grunn på dager som oppleves som alt annet enn trygge. Takk for at du er du og at du gir meg rom til å være meg selv.

In all, I hope that we as educators, researchers and artists, would dare to respect what it is to be human. I suggest that respecting humanness is maybe easier by letting go of trying so much. With a curious, playful and inquiring mind, it is possible to get very far, taken that the aspiration of this mind is humanization, and that by being authentic and honest the mind is able to be critical and prevent itself from falling into traps of self-deceit.

Eeva Anttila

| | |
|--|-----------|
| 1.0 Innledning | 4 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven..... | 4 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 6 |
| 1.3 Tidligere forskning..... | 6 |
| 2.0 Forskningsdesign og metodologi | 7 |
| 2.1 Oppgavens struktur og avgrensning | 7 |
| 2.2 Å forske på noe "alle" dansepedagoger har et forhold til..... | 8 |
| 2.3 Etske betraktninger..... | 8 |
| 2.4 Kritisk metodologi..... | 8 |
| 2.5 Sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk ståsted | 9 |
| 3.0 Teoretiske aspekter | 10 |
| 3.1 Vurdering i vinden | 10 |
| 3.1.2 Vurdering for læring | 11 |
| 3.1.3 Hvorfor vurdere?..... | 11 |
| 3.1.4 Ulike dimensjoner av vurderingskompetanse..... | 11 |
| 3.1.5 Summativ og formativ vurdering..... | 12 |
| 3.1.6 Feedback, tilbakemelding og fremovermelding..... | 12 |
| 3.1.7 Et dansepedagogkollegium som tolknings – og vurderingsfellesskap..... | 13 |
| 3.1.8 Læreplanverket som fundament for all vurdering | 14 |
| 3.1.9 Kunnskap, Kompetanse og vurdering i St. Meld 28..... | 16 |
| 3.1.10 Kritikk av målstyrt kunnskap..... | 17 |
| 3.2 Dansepedagogikk i en ny tid | 20 |
| 3.2.1 Skiftende fokus fra de små deler til det store hele..... | 21 |
| 3.2.2 Den pluralistiske og problematiske teknikken | 23 |
| 3.2.3 Dansende subjekt eller objekt?..... | 24 |
| 4.0 Analyse og funn | 26 |
| 4.1. Kritisk diskursanalyse av læreplaner i dans | 26 |
| 4.1.1. Metode: kritisk diskursanalyse | 26 |
| Kort om diskurs..... | 26 |
| Faircloughs tredimensjonale modell..... | 27 |
| Hegemoniske og marginaliserte forståelser i en tekst..... | 28 |
| Tekstutvalg..... | 29 |
| Læreplanene i dans hører sammen | 30 |
| Min analytiske fremgangsmåte i et refleksivt perspektiv..... | 30 |
| Eget ståsted og forforståelse av læreplanene | 30 |
| Beskrivelse av analysens struktur..... | 31 |
| 4.1.2 FUNN | 32 |
| PEDAGOGISK VERDISYN I DANS | 32 |
| Lite læring, mot og lyst? | 34 |
| Felleskapet kontra individet..... | 35 |
| Mestringsaspektet..... | 36 |
| Dans med og uten god helse? | 37 |
| Se sammenhenger, men mellom hva?..... | 38 |
| De marginaliserte verdiene – godt selvbilde, selvfølelse, selvtillit og selvrespekt..... | 38 |
| Oppsummering | 39 |
| LÆRINGSSYN | 40 |
| Oppsummering | 40 |
| SENTRALT INNHOLD I DANS | 41 |
| Læreplanenes dikotomier | 41 |

| | |
|--|-----------|
| Dans som kunst og kultur | 41 |
| Utøvende, skapende eller reflekterende danser? | 43 |
| Læreplanens mantra: teknikk, teknikk, teknikk | 44 |
| Teknikk i danseteknikker | 45 |
| Teknikk i Scenisk dans | 46 |
| Teknikk i Scenisk dans fordypning | 47 |
| Teknikk i bevegelse, Grunntrening i dans og Dans i perspektiv | 48 |
| Oppsummering | 50 |
| MÅL FOR UNDERVISNINGEN I DANS..... | 50 |
| Utvikling fra visning til formidling – kategorisering uten mening?..... | 50 |
| Utforskende og skapende i Dans i perspektiv - men aldri hånd i hånd..... | 52 |
| Oppsummering | 53 |
| Sammendrag av alle funn i diskursanalysen | 53 |
| 4.2 Tematisk analyse av intervjuer med fire dansepedagoger | 54 |
| 4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju | 54 |
| Intervju..... | 54 |
| Utvalg av informanter..... | 55 |
| Utforming av intervjuguide | 56 |
| Gjennomføring av intervju..... | 56 |
| Transkribering..... | 57 |
| 4.2.2 Metode: Tematisk analyse | 58 |
| Kort om metoden..... | 58 |
| Definisjon av begreper | 58 |
| Fremgangsmåte i et refleksivt perspektiv | 58 |
| Et begrenset fokus for analysen | 59 |
| Om danselinjas egne vurderingskriterier | 60 |
| 4.2.3 FUNN | 62 |
| Kollegial vurderingspraksis som brytningspunkt og smeltedigel..... | 62 |
| Vurderingsbegrep med bismak | 63 |
| Fra reproduksjon til selvstendighet..... | 65 |
| Styringsdokument som brems i utvikling og nyteking?..... | 66 |
| Den summative vurderingens dilemma..... | 70 |
| Dansekunst er mer enn et fag | 73 |
| Prossessorientert vurdering | 74 |
| Oppsummering tematisk analyse av intervjuene | 75 |
| 5.0 Drøfting og konklusjon | 77 |
| 1. vurderingspraksis smelter sammen og bryter mellom ulike meninger og verdier | 77 |
| 2. vurdering oppleves både som noe påtvunget og noe som er essensielt for dansen..... | 78 |
| 3. vurdering skal utvikle elever fra reproduksjon til selvstendighet..... | 79 |
| 4. vurdering ut fra læreplanmål kan hindre elevutvikling og innovasjon av dansen | 80 |
| 5. den summative vurderingen setter dansepedagoger i mange dilemmaer..... | 81 |
| 6. vurdering i dans innebærer evnen til å se dans som kunst | 82 |
| 7. vurdering i dans er en kontinuerlig prosess | 82 |
| Et selvkritisk blikk på egen studie | 83 |
| Avslutning | 84 |

VEDLEGG:

VEDLEGG 1 Læreplan i danseteknikker

VEDLEGG 2 Læreplan i Scenisk Dans

VEDLEGG 3 Læreplan i Scenisk Dans fordypning

VEDLEGG 4 Læreplan i dans i Perspektiv

VEDLEGG 5 Læreplan i grunntrening i dans

VEDLEGG 6 Læreplan i bevegelse

VEDLEGG 7 Info - og samtykkeskriv

VEDLEGG 8 Intervjuguide

REFERANSELISTE

SAMMENDRAG/ENGLISH ABSTRACT

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Mitt opprinnelige utgangspunkt for masteroppgaven var hva som motiverte danseelever i videregående opplæring. Som dansepedagog selv var dette noe jeg ville fordype meg i. Våren 2016 gjorde jeg alle mine intervjuer med to danseelever fra tre ulike videregående skoler i Norge og transkriberte disse. Det var da jeg oppdaget at jeg, i frykt for å ikke dekke dette enorme temaet ”motivasjon”, hadde bommet litt på målet. Istedenfor å ta Monica Dalens (2011) råd om å jobbe grundig med intervjuguiden og tenke nøye gjennom alle spørsmål opp mot ønsket tema og problemformulering, var jeg mer opptatt av å komme i gang. Dette førte til at jeg ikke kom i dybden av temaet og hadde lite å arbeide ut ifra.

Det jeg likevel oppdaget som et tilbakevendende element i alle intervjuene var hvordan vurdering virker inn på elevenes motivasjon. Idé til ny retning i arbeidet var sådd. Samtlige elever fortalte om hvordan vurderingen de fikk i form av tilbakemeldinger og karakterer fra lærerne var helt avgjørende for hvor motiverte de følte seg i dansefagene på skolen. Ut ifra disse funnene snudde jeg prosjektet mitt på hodet og valgte en mer fokusert vei for denne masteroppgaven. Temaet skiftet fra motivasjon til vurdering i dans i videregående skole. Intervjuene av danseelevne ble derfor brukt til inspirasjon av nytt mastergradsprosjekt, og er ikke inkludert i denne ferdige oppgaven.

Som dansepedagog har jeg møtt på mange utfordringer med dans som fag i videregående skole. På den ene siden ser jeg dans som et frittstående scenisk kunstuttrykk. På den andre siden er dans i skolen ulike fag hvor elever bedømmes og får karakterer ut ifra måloppnåelse og ferdigheter. Dans i videregående skole kommer derfor i skjæringspunktet mellom et kunstuttrykk og et skolefag hvor prestasjoner vurderes. Denne tosidigheten ved dans i videregående opplæring kan være utfordrende å balansere. I møte med unike og ulike elever som har like forskjellige utgangspunkt som de har drømmer og planer for fremtiden, må jeg stille meg spørsmålet om hvordan dans kan måles? Hvem bestemmer hva som er bra dans? Hvordan kan elevers ferdigheter måles? Er dans egentlig målbart? Og i så fall ut ifra hvem sine barometer? Hvilke etiske aspekter er knyttet til vurdering av dans? Hva er det som skal bedømmes i de ulike dansefagene? Hvordan bør danseelever vurderes og hvorfor bør de vurderes? Slike spørsmål har drevet meg i dette arbeidet.

Hensikten med studien er å se på hvilke rammer læreplanverket i dans legger for elevvurdering i programområdet og hva som fremtrer som ledende sosiale forståelser av dans i opplæringa. I studien undersøkes også en vurderingspraksis ved én danselinje i Norge gjennom intervjuer med fire dansepedagoger. Ved å se nærmere på dansepedagogenes tanker og erfaringer rundt bruken av læreplanen og kompetansemålene i sitt virke ønsker jeg å belyse et felt det er forsket lite på, dans i videregående opplæring i et læreplanperspektiv. Hvilke holdninger har dansepedagoger på en danselinje til planlegging og gjennomføring av vurdering i dans i videregående skole? Hvordan forholder de seg til nasjonale læreplaner? Hva mener de er viktig i sin vurdering av dans i videregående skole? Hva mener de er viktig? Hvilke vurderingsdilemma opplever de i sin hverdag som dansepedagoger?

Relevansen med temaet vurdering i dans på videregående skole er tredelt - personlig, profesjonsorientert og institusjonell. For det første er det relevant for meg som dansepedagog å stadig utvikle min dansefaglige kompetanse og min vurderingsfaglige kompetanse. For det andre ønsker jeg å bidra med kunnskapsutvikling om dansepedagogers profesjonsutvikling gjennom å undersøke det å vurdere dans som kunstoffag i videregående opplæring. For det tredje er vurderingsperspektivet i dans viktig i det nasjonale arbeidet med dans i videregående skole som institusjon. Fornyede læreplanene står på trappene for 2020, og i den forbindelse ønsker jeg å gi et kunnskapsbidrag i forståelsen av læreplaner i dans som er aktuelle per dags dato. For å vite hvor man skal navigere videre, må man først vite hvor man står.

Ut i fra dette har jeg formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan vurderingsarbeid i dans i videregående opplæring forstås i spennet mellom lærerplanen som styringsdokument og lokalt vurderingsarbeid?

- 1) Hvilke rammer for lokal vurderingspraksis setter de nasjonale læreplanene i dans?
- 2) Hvilke opplevelser har dansepedagogene av å omsette de nasjonale lærerplaner i egen vurderingspraksis og hvilke dilemmaer opplever de?

1.3 Tidligere forskning

Ut fra min litteraturgjennomgang er det lite forskning på feltet *vurdering av dans i videregående skole*. Det finnes en del masteroppgaver (se for eksempel Kolstad, 2013; Tvedt, 2011; Dolva 2012) som undersøker dans i videregående skole med svært ulike perspektiver og det er mye forskning på temaet vurdering i skolen generelt (se Fjørtoft & Sandvik, 2016). Ut ifra det jeg kjenner til er det ikke gjort læreplananalyser av alle fag på programområdet dans slik det nå er utformet under Kunnskapsløftet. Det er, så vidt jeg erfarer, heller ikke gjort studier av det dansepedagogers egne vurderingserfaringer knyttet til disse læreplanene i videregående skole. Jeg vil med denne oppgaven gi et lite kunnskapsbidrag til et område det ikke er gjort mye forskning på tidligere.

2.0 Forskningsdesign og metodologi

2.1 Oppgavens struktur, avgrensning og begrepsforklaring

Denne mastergradsoppgaven er delt i to analyser: Kritisk diskursanalyse av læreplanene i alle dansefag i programområdet dans i videregående opplæring, samt tematisk analyse av fire dansepedagoger på én danselinje i Norge. Etter teoretiske rammeverk for oppgaven presenteres først kritisk diskursanalyse som metode, deretter funn fra denne analysen. Så kommer metodekapitlet omhandlende tematisk analyse, før funn fra denne analysen presenteres. Funnene drøftes deretter opp mot teoretisk rammeverk. Dette er gjort for å få best mulig flyt i oppgaven.

På grunn av oppgavens lengde og begrensning av tid går ikke oppgaven i dybden av hvert dansefag, men forsøker å gi et overblikk over læreplanene som et hele. Det er derfor mye i hver plan som ikke blir belyst i denne oppgaven. For å få et mer dybdeperspektiv på hvordan det oppleves å vurdere ut i fra rammene gitt av læreplanene er det foretatt intervjuer av dansepedagoger ved én skole. Det er viktig å påpeke at dette er kun én av mange danselinjer i Norge og derfor er oppgaven på ingen måte en fasit på hvordan vurdering i dans skjer nasjonalt. Det skal også nevnes at jeg ikke har observert vurdering i praksis på representert danselinje eller intervjuet elever ved denne skolen om vurdering. Elevintervjuer nevnt innledningsvis ble kun brukt for å finne et mer fokusert tema for oppgaven og anvendes ikke mer utover dette. På grunn av dette har oppgaven et lærerplan – og pedagogperspektiv på vurdering. Hvordan elevene selv opplever vurdering i dans er ikke med i studien, selv om pedagogene påpeker hva de mener ser ut til å påvirke elevene positivt og/eller negativt.

Oppgaven handler utelukkende om dans i videregående opplæring. Ut i fra læreplanverket er navnet på dette *programområde for dans i utdanningsprogram for musikk, dans og drama*¹. For å forkorte bruker jeg ofte betegnelsene danselinja, danselinjene, programområde dans, og dette henviser til det samme. I del 4.2.3 henviser jeg til dansepedagogene som har deltatt i denne studien og ikke dansepedagoger generelt, om dette ikke fremgår i teksten. Ordet danselinja betyr i denne delen ikke alle danselinjer generelt i hele landet, men den danselinja som er representert i denne oppgaven.

¹ Se www.udir.no

2.2 Å forske på noe "alle" dansepedagoger har et forhold til

Med skrekkblandet fryd gikk jeg inn i dette arbeidet. Fryd fordi det har vært et veldig spennende arbeid å dykke dypt inn i læreplanene som jeg forholder meg til i mitt dansepedagogvirke. En viss anelse skrekk også nettopp fordi så mange andre forholder seg til disse tekstene. Å studere noe samtlige lærere forholder seg til er utfordrende. Denne oppgaven har dermed vært en god øvelse for meg på å mene noe i et felt hvor det er mange og tidvis sterke meninger om hvordan dansepedagogikken bør og skal være. Jeg har støttet meg på Maslow (1972) sine ord om modighet: Making an honest statement involves daring to be different, unpopular, nonconformist. . . To be courageous rather than afraid . . . (s. 46).

2.3 Etiske betraktninger

Etiske perspektiver er viktige i oppgaven fordi jeg forsker på nålevende menneskers hverdagspraksis. Det at noen kommer utenfra og skal forske på noens pedagogiske virksomhet i form av vurderingspraksis kan både oppleves invaderende og sårbart for deltakerne. Det har vært svært viktig for meg å gi tilstrekkelig informasjon til mine forskningsdeltagere gjennom informasjonsskriv og gjennomgang av samtykkeskjema og hva informasjonen skal og ikke skal brukes til. Personlig informasjon er blitt behandlet konfidensielt og i tråd med informasjon gitt i samtykkebrev (se vedlegg). Utgangspunktet for mine undersøkelser har vært at oppgaven skal komme deltagerne og dansesamfunnet til gode ved å løfte opp vurderingsarbeid i dans som en kompleks aktivitet som krever mye av de involverte. Det må også sies at dansepedagogers hverdag er i kontinuerlig utvikling og bevegelse. Denne oppgaven blir dermed et øyeblikksbilde av dansepedagogers vurderingspraksis fra mitt perspektiv fra en periode tidligere i vår og kan ikke forstås som verken sannheten om denne vurderingspraksisen per se eller at dette bildet gjengir virkeligheten akkurat slik som den føles og oppleves av forskningsdeltagerne, da det er kun hvert enkelt menneske som selv har tilgang til det perspektivet.

2.4 Kritisk metodologi

Mine kunstfaglige briller konstitueres av min utdanning som dansepedagog, dansekunstner i det frie feltet, samt tidligere henholdsvis danseelev og student i videregående skole og norsk høyere danseutdanning. Jeg er på grunn av dette på mange måter en insider på feltet jeg undersøker og mine forforståelser av dansefaget preges av dette. Ønsker mitt er likevel å stille spørsmål til de naturaliserte perspektivene om dans. Det vi tar for gitt og det vi tror må gjøres på en bestemt måte.

Studien legger ikke til grunn noen teoretiske antakelser som er forsøkt støttet i empiri. Utgangspunktet er egeninteresse i tema vurdering av dans. Før oppstart av analyser satte jeg meg inn i hvordan gjennomføre diskursanalysen (Jørgensen & Philips, 1999) og den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006; Ulleberg 2007) på en god og redelig måte, men hadde ikke ellers et allerede utvalgt teoretisk rammeverk. Hvilket teoretisk grunnlag oppgaven krevde gjorde seg gjeldende i gjennomføringen av analysene.

2.5 Sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk ståsted

Denne oppgaven har kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk ståsted. Det kvalitative søker å finne forståelse, istedenfor forklaringer, med ”nærhet til dem man forsker ”på”, med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller en avstand til sine respondenter, data i form av tekst heller enn tall, og en *induktiv* (eksplorerende og empiridrevet) framgangsmåte heller enn *deduktiv* (teori – og hypotesedrevet.)” (Tjora, 2012, s. 18, original skråstilling og parentes). Fra et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt er det ikke mulig å skulle ”avdekke sannheten” fordi all kunnskap, mening, og forståelse av virkeligheten er underlagt språket (Burr, 2003; Munslow, 2006). Ifølge lingvisten Saussure har alle tegn to sider signifikant (lydbilde eller materiale) og signifikat (mening, betydning) (se Holdcroft, 1999; Burr, 2003; Munslow, 2006). Det finnes en evig rekke med signifikat som kan gi signifikant mening og dermed er språket ikke sikkert og stabilt, men ustabilt og kun selvforklarende. I det postpositivistiske paradigmet endret synet seg på språk som noe fast og urokkelig som kunne forklare verden, til kun en virkårlig arbitrær relasjon mellom språklige tegn og betydning. Det finnes ingen naturlig forbindelse mellom lydene som utgjør ordet ”masteroppgave” og denne oppgaven du nå leser. Dette la grunnlaget for dekonstruksjonisme og poststrukturisme hvor man søker å dekonstruere virkeligheten og såkalte objektive forklaringer og vise til skjulte maktrelasjoner og ideologier i samfunnet (Burr, 2003; Munslow, 2006).

3.0 Teoretiske aspekter

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Problemstillingen min befatter seg med vurdering av dans i videregående skole. Det teoretiske møtepunktet er da mellom vurdering som system, med utgangspunkt i det forskriftsmessige læreplanverket samt dansepedagogikk for en ny tid, med fokus på en verdiendring i danseopplæring, problematisering av teknikkbegrepet og den dansende som subjekt/objekt.

3.1 Vurdering i vinden

Vurdering er i vinden for tiden. Helt siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har interessen for vurdering nærmest eksplodert (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.13). Den økte interessen har rot i blant annet internasjonal kritikk av manglende fokus på vurdering i Norge og det store PISA-sjokket², i tillegg til en endring fra fokus på innhold i L94 til beskrivelse av læringsutbytte og kompetansemål i KL06 (ibid.). Vurdering fungerer dermed ikke som en ensom ulv for seg selv, men løper sammen med flokken som kjennetegnes av internasjonal økonomi og anerkjennelse, samt økt målstyring i dagens læreplanverk. Dette har resultert i en økning av bruk av standardiserte tester i form av nasjonale prøver, samt stort fokus på læreres vurderingskompetanse og arbeid med vurdering i alle deler av utdanningssektoren (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Vurdering for læring er et slikt prosjekt med fokus på å øke vurderingskompetansen.

3.1.2 Vurdering for læring

*Vurdering for læring*³, eller formativ vurdering, er et begrep de fleste lærere i grunnskole eller videregående her til lands har blitt introdusert for de siste årene. Om du jobber i en av disse pedagogiske virksomhetene er sannsynligheten også stor for at arbeidsplassen din har eller kommer til å ha vurdering som satsningsområde⁴. Prinsippene i vurdering for læring handler om å få elevene aktivt med i sin egen læringsprosess og er en ”[...] interaktiv, læringsfokusert tilnærming til vurdering.” (Sandvik, 2016 i Fjørtoft & Sandvik, s. 59). Vurdering er tett sammenvevd med undervisningen på ulike nivå. Elevene skal selv forstå læringsmålene og hva som kreves i de ulike fagene, samt vurdere egne og andres ferdigheter.

² Internasjonale tester fra OECD viste at norske elever lå under gjennomsnittet i både lesing, matte og naturfag.

³ Vurdering for læring er navnet på den nasjonale satsningen til utdanningsmyndighetene, 2010 – 2014, som en oppfølger av prosjektet Bedre vurdering i skolen

⁴ Tall fra FIVIS-prosjektet (Forskning på individuell vurdering i skolen 2011-2014) viser at omtrent 30% av alle skoleledere og 40% av alle skoleeiere deltar i i satsningen Vurdering for Læring. Tall fra 2012 (Sandvik, Buland & Engvik, 2016, s. 321 i Fjørtoft & Sandvik, 2016)

Lærernes ansvar er å fortolke læreplaner for så å planlegge og gjennomføre undervisning ut i fra dem, i samarbeid med elevene. Vurdering skal dermed ikke bare fremme læring i eleven, vurdering *er* læring (Hayward, 2015 i Fjørtoft & Sandvik, 2016).

3.1.3 Hvorfor vurdere?

For å finne ut om elever sitter igjen med den lærdommen som er intendert fra pedagogenes side er det helt nødvendig med vurdering. William (2011) påstår at "[...] students do not learn what they are taught. Even when instruction is planned with great care, delivered effectively, and in a way that engages students, the learning outcomes often bear little or no relation to what was intended." (s. 3). Det er altså ingen automatisk sammenheng mellom det pedagogen ønsker at eleven skal lære og det eleven faktisk lærer i undervisninga. For å lukke "læringsgapet" er det derfor nødvendig med vurdering gjennom hele læringsprosessen, både fra pedagogens faglige ståsted og hos eleven selv. Dette synet skiller seg fra den eldre, tradisjonelle oppfatningen hvor vurdering var synonymt med en sluttevaluering av hva eleven sitter igjen med – altså læringsresultatene (William, 2011). I vurdering som skal bidra til videre læring og ikke kun måle inneværende kunnskap hos eleven er det nødvendig med tilstrekkelig vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016; William, 2011).

3.1.4 Ulike dimensjoner av vurderingskompetanse

Fjørtoft og Sandvik (2016) fastslår at det er vanskelig å komme med en entydig definisjon på hva vurderingskompetanse er. En noe vid forståelse innebærer å "[...] vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter" (s. 17). For å si det enkelt, så kan en pedagog med vurderingskompetanse altså skille mellom kloke og ukloke former for vurdering (Stiggins, 1991 i Fjørtoft & Sandvik, 2016). Videre deler Fjørtoft og Sandvik (2016) vurderingskompetanse inn i seks dimensjoner som de mener er viktige: metoder og praksiser i vurdering, validitet og reliabilitet, formativ og summativ vurdering, læringsmål og kriterier. I denne oppgaven med utgangspunkt i funn i læreplananalyse og tematisk analyse av intervjuer med dansepedagoger er det formativ og summativ vurdering som er mest interessante her. Dette området inneholder både formål med vurdering og feedback/ tilbakemeldinger til elevene.

3.1.5 Summativ og formativ vurdering

Det er vanlig å skille mellom vurdering *av* læring og vurdering *for* læring (Fjørtoft & Sandvik, 2016; William, 2011; Black & William, 1998b; Taras, 2005). Henholdsvis summativ og formativ vurdering er ofte synonyme med disse begrepene og er noen av de viktigste vurderingskonseptene siden de først ble formulert på 1960-tallet av Schiven (1967). Skillet mellom disse to nivåene av vurdering handler i hovedsak om formålet for vurderingen (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Black & William 1998b; Black & William, 2009; William 2011; Hattie, 2003; Taras, 2005). I den summative vurderingen er formålet å finne ut hvilken kunnskap eleven innehar per dags dato. Denne vurderingsformen blir hovedsakelig brukt for at lærerne skal kunne evaluere elevenes læringsutbytte ved å sette karakter, tildele vitnemål og kategorisere i ulike nivå (Fjørtoft & Sandvik, 2016., s. 27). Den formative vurderingen innebærer å ta avgjørelser med tanke på hva de neste stegene for elevene skal være for å føre de fremover (Black & William, 2009). Summativ vurdering stiller spørsmål ved hvor eleven befinner seg nå - hvilken utbytte har eleven hatt av undervisningen så langt? Den formative vurderingen ser på hva som skal til for fremtidig læring - hva er veien videre?

Hattie (2003) problematiserer imidlertid en tydelig kategorisering mellom det summative og formative i vurdering og at det kan regnes som fallitterklæring å definere de to som ulike vurderingsformer (Schiven, 1967 i Hattie, 2003). Det er formålet med vurderingen, tolkning av informasjon man får og på hvilket tidspunkt dette skjer som avgjør om det er summativ eller formativt. Ulike formål kan for eksempel være å endre et læringsprogram underveis eller evaluere læringsutbytte på slutten av et program. Dette gjøres på ulike vis og til ulike tider i vurderinger. Hattie poengterer at det er vanskelig å utføre god formativ vurdering uten først å gjøre en god summativ vurdering. "If a school has poor summative assessment in place then it is unlikely they will have the ability, purpose or wherewithal to be concerned with formative assessment. (2003, s. 5). Summativ og formativ vurdering henger altså tett sammen. Målet i all pedagogisk virksomhet er som regel å ha elevers utvikling og progresjon for øyet og bruke kunnskapen om hvor de befinner seg nå til å vite hvor det neste steget blir. "Feedback" eller tilbakemeldinger er her vesentlig.

3.1.6 Feedback, tilbakemelding og fremovermelding

I Fjørtoft og Sandvik (2016) brukes det engelske begrepet *feedback* og de norske ordene *tilbakemelding* eller *fremovermelding* om hverandre, og ordene forstås dermed som å ha tilnærmet likt innhold – som svært forenklet innebærer å gi noen læringsfremmende respons.

Gjennom en meta-forskning på over 50 000 studier av 80 millioner elever, studerte Hattie (2009) blant annet hvilken effekt feedback hadde på elevene. Feedback kom på listen over de ti viktigste faktorene som påvirket elevenes prestasjoner (Hattie, 2009). Hattie & Timperley (2007) definerer feedback på følgende vis: "Feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. [...] Feedback [...] is a "consequence" of performance." (s. 81). Det er tre betingelser som må være tilstede for at feedback skal gagne elevene. Hattie og Timperley (2007) oppsummerer at god feedback hjelper elevene til å svare på disse spørsmålene - Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hva er neste steg? Feedback med høyest effekt gir eleven informasjon om en aktivitet og hvordan forbedre denne. Lovord, belønning og straff er det som viser seg å ha lavest effekt på elevens mestring og indre motivasjon (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback satt i rammene av formativ vurdering er det som, i følge Andrade, Lui, Palma & Hefferen (2015), har mest effekt på danseelvers læring, fordi det hele tiden gjør elevene bevisst på neste steg på veien. Bruk av ordet fremovermelding mener jeg er passende her. Fremovermeldinger er synlig i dansestudioet gjennom "rehearsal and refinement" (op.cit., s. 47). Passive og lite konkrete tilbakemeldinger som for eksempel "fin plassering" eller "bruk senteret" gir ikke eleven noe å jobbe videre med, og vil derfor ikke bidra til mer utvikling.

Pedagogers fremovermeldinger må derfor peke på hva som er målet og støtte opp om veien dit på ulike vis. Fremgang i seg selv kan ikke brukes som målestokk, mener Hattie (2003). Elevens forbedring er ikke et godt nok målingssystem, påstår han. Forbedring i seg selv kan ikke legitimere at undervisningen er god. Han påpeker at det meste i undervisningen vil føre til forbedring av eleven på ett eller annet vis, men dette er ikke det samme som at utviklingen er tilstrekkelig. Dette henger ofte sammen med at målene settes for lavt. "Too often in education, the goal posts are set so low (at anything greater than zero), too often satisfaction that there is progress (> 0) is the goal, and we do not question vigorously enough whether *sufficient* progress has been made, or whether the progress goal was high enough." (Hattie, 2003, s.6, original parentes).

3.1.7 Et dansepedagogkollegium som tolknings - og vurderingsfellesskap

Læreplanverket er grunnlaget for all vurdering, men det vil tolkes ulikt av hver skole, hvert kollegiefellesskap og fagområde. Fjørtoft & Sandvik (2016) skriver at utvikling av vurderingspraksis "[...] avhenger av at deltakerne har en felles forståelse av grunnleggende

vurderingsteoretiske begrep” (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 45). Et felles språk for vurdering innebærer et felles begrepsapparat og verdier som gir mening i sosial sammenheng. ”For eksempel vil lærere tolke de juridiske kravene til vurdering på forskjellige måter. Når de drøfter sine forståelser med hverandre for å bli enige eller for å avklare viktige forskjeller, vedlikeholder de tolkningsfellesskapet.” (ibid.). Hvordan man vurderer i innad et dansepedagogkollegium vil derfor være i kontinuerlig bevegelse mellom de ulike tolkninger og holdninger som er i omløp. Dette er tidkrevende arbeid og krever spesifikk kunnskap om domenet man underviser i; ”[...] eksperter i et felt bruker dessuten lengre tid på å analysere faglige problem der noviser haster frem mot et løsning.” (ibid.).

Dansepedagoger vil ha dansefaget felles, selv om man underviser i ulike sjangre eller stilarter, og det er dette som danner grunnlaget for tolkningsfellesskapet. Fagenes egenart gjør det vanskelig å sammenligne vurderingspraksiser på tvers av fag på grunn av ulikt språk og kunnskapsstruktur, som man både er utdannet og sosialisert inn i. Derfor kan ikke standardiserte prosedyrer innføres som felles for alle fagområder og prinsipper for formativ vurdering må tilpasses hver enkelt skole (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Selv om tolkningsfellesskap vurderer ulike premisser som er særegne for sitt domeneområde, er grunnlaget for hva som skal vurderes felles for alle. Vurderingsgrunnlag skal springe ut i fra læreplanverket.

3.1.8 Læreplanverket som fundament for all vurdering

Læreplanverkets har status som forskrift⁵ (Jmf. Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016) og den er i stor grad styrende for all pedagogisk virksomhet i norsk grunnsopplæring. ”Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den *viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal lære*” (op.cit., s. 9 – 10, egen skråstilling). Med andre ord så legger nasjonale læreplaner i fag grunnlaget og standarden for hva som defineres som verdifullt og viktig i utdanningsøyemed. Det forfektes likevel at styringen ikke skjer fullstendig ovenfra og ned. Man har mulighet til å tilrettelegge lokalt.

Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. Det er også andre forhold som påvirker

⁵ ”Forskriftene utfyller lovenes bestemmelser og gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer” (<https://lovdata.no/register/forskrifter>)

lokale prioriteringer av innholdet i skolen, blant annet vurderingssystemer, læremidler og hvordan opplæringen tilrettelegges på den enkelte skole. (Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, s. 10.)

Det er likevel kompetansemålene som skal være ankeret for all vurdering og det gis dermed ikke fri flyt for kreative krumspring. I Stortingsmelding 30 (Meld. St. 30 (2003 -2004), 2004) ble det bestemt at alle fag skulle ha kompetansemål. OECD⁶ gir følgende definisjon av kompetanse: ”A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context” (OECD, 2005, s.4). Kunnskapsdepartementet ønsker å utvide kompetansebegrepet og foreslår følgende definisjon.

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. (Meld. St. 28. (2015 – 2016), 2016, s.56)

Samtidig som regjeringen foreslår en bredere forståelse av kompetansebegrepet skal det ”bli tydeligere hva elevene skal lære og lettere å vurdere elevenes kompetanse” (op.cit., s.56). Det skal også jobbes for en mer lik vurderingspraksis (op.cit., s.57) Hvordan det skal bli enklere å vurdere en bredere og mer kompleks kompetanse på en lik måte gis det ingen svar på. Svaret er nok at det ikke finnes så mange ukompliserte svar på et slikt mandat.

I følge norsk lov skal all vurdering skje i tråd med gjeldende læreplanverk. Forskrift til opplæringsloven taler klart når det kommer til elevenes rett til vurdering og tilstrekkelig informasjon om vurderingsgrunnlag. Paragraf § 3-1 fastslår at ”Det skal vere kjent for eleven [...] kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.”⁷. Elevene har rett til ikke bare å få vurdering i alle fag, men begrunnelse for hva som er blitt vurdert og hvordan. Formålet for vurdering er at det skal ”[...] fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven [...] undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane [...]”⁸. Kort oppsummert skal elevene vite hva målene er og hva som blir vurdert til enhver tid. All vurdering skal gi god rettleiding til elevene og fremme læring underveis, samt uttrykke elevens sluttkompetanse

⁶ Organisasjon som arbeider for økonomisk og sosial utvikling i medlemslandene. For mer info se www.oecd.org

⁷ Hentet 09.05.17 fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>

⁸ Hentet 09.05.17 fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>.

Det som legger grunnlag for all vurdering er kompetansemålene i læreplanverket (§ 3-3⁹). Denne vurderingen skal i videregående skole ende som standpunkt karakter (§ 3-4¹⁰). Programfag i dans må derfor, som alle andre deler av norsk grunnopplæring, forholde seg til denne forskriften. Alle dansefag skal vurderes med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen for respektive fag. Vurdering i programfag dans i videregående opplæring skjer på bakgrunn av de rammer dansen får i grunnopplæringen, på lik linje med alle andre fag. Det er derfor ikke uviktig hva som blir stående i læreplanene for dans. Det er ikke bare formaliteter, men det legger grunnlaget og utviklingspotensialet for dans i videregående opplæring. Tidligere i år kom en ny Stortingsmelding (Meld. St. 28. (2015 – 2016), 2016) om fornyelse av Kunnskapsløftet i 2020. Her står kunnskap, kompetanse og vurdering høyt.

3.1.9 Kunnskap, Kompetanse og vurdering i St. Meld 28

I St. meld 28 males det med brede penselstrøk om visjoner for landet vårt. Både nasjonalt og internasjonalt står det utfordringer i kø og kunnskap fremstilles som hovedingrediensen for å løse samfunnets problemer og svaret på hvordan hevde seg internasjonalt

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen. (Meld. St. 28. (2015 – 2016), 2016, s. 5)

Og videre at

Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt. Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen. (ibid.)

Dette fordrer et syn på at kunnskap elever lærer i skolen både gjøre de konkurransedyktige og styrke norsk kapital. Kunnskap er makt og penger, men hvilken kunnskap skal gjøre Norge rikt? Hva kommer lengst frem som verdifullt og hva som opptrer i bakgrunnen i LK06? Dette for å kunne si noe om hvilket handlingsrom dansepedagogikken i videregående opplæring befinner seg i. Dale, Engelsen & Karseth (2011) sin omfattende analyse av læreplanreformen påpeker at LK06 forfekter en tradisjonell inndeling av teori og skapende fag

⁹ Hentet 09.05.17 fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>

¹⁰ Hentet 09.05.17 fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-4>

Til tross for en erkjennelse av samfunnsmessige transformasjoner mot et globalt kunnskapssamfunn, viser våre analyser at læreplanens generelle del opprettholder en tradisjonell måte å tenke kunnskap på, som tilhører industrisamfunnets utvikling. Konsekvensen blir at en lett kommer til å skille mellom «teoretiske» fag forbundet med vitenskap på den ene siden, og praktiske/estetiske fag. Denne tenkningen er basert på et skarpt skille mellom skoloring i teori på den ene siden, og på den andre siden opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter. (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. 4)

Dette stemmer godt overens med andre kunstdidaktiske kritiske røster som kom før reformen var fullt iverksatt i skolene. Kalsnes (2005) skriver i sin artikkel ”kunstfagenes utfordring i morgendans skole” at estetiske fag i grunnskolen skyves til side til fordel for økt teorisering og fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag. Hun spør seg om kunstfagene skal brukes til pauser mellom teorifagene eller som verktøy for de grunnleggende ferdighetene i å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, skrive og bruke IKT. En kraftig nedgang i fokus på estetiske fag har pågått i over 30 år i Skandinavia påpeker Anttila (2009). I Finland er det et økende fokus på naturvitenskap hvor kunsten må vike til fordel for mer akademiske fag ”[...] and the arts and crafts, once in the core of the curriculum, have been marginalised.” (s. 199)

Styremaktenes fokuset på forskning som skal vektlegge fremgang i teoretiske akademiske fag er også et punkt som Anttila (2009) trekker frem i sin artikkel: ”Hard, scientific evidence seems to be the only rethoric that speaks to the policymakers,” (op.cit, s. 200). Hun stiller seg undrende til hvorfor faktaene alltid må være av den harde sorten og ønsker å fortsette sitt forskningsarbeid i å finne mening i mennesker møte med og opplevelser med dansen. Anttila (2009) ønsker samtidig at kunsten og filosofien jobber tettere med kognitiv forskning og hjerneforskning for å bygge broer mellom ulike deler av vitenskapen som omhandler hele mennesket.

3.1.10 Kritikk av målstyrt kunnskap

Flere har stilt seg kritiske til det økte fokus på målstyring i skolesystemet

Utdanningsforskeren James McKernan (2010) er en av kritikerne av prestasjonsavhengig målmodellen som har fått sterkt fotfeste i både Europa og USA. Det å styre ut ifra gitte mål fungerer som instruksjoner, poengterer McKernan, men kommer til kort i det han mener er utdanningens sanne ansikt. Instruksjoner fungerer fint om du skal øve på noe som å bygge en kano eller lære deg å lage spaghettisaus, skriver McKernan (2010, s. 57). Utdanning går mye

dypere enn dette og krever at man ikke bare mottar ferdigtygd kunnskap, men greier å konstruere kognitivt egen mening ut ifra det man lærer

Education [...] results in increased knowledge and belief systems and an introduction or induction into the knowledge of the culture and the capacity to construct new ideas and allow the imagination work. As such, education is constructivist – one can make new meaning with it. It therefore has a cognitive dimension. (McKernan, 2010, s.57)

Dette er spesielt gjeldende i kunstfag, påpeker McKernan. Han fortsetter med å si at målstyringsmodellen spesielt bryter sammen i vitenskap og kunst hvor det er det utforskende som er hovedingrediensen og kunnskapen ikke kan gis på forhånd: ”In such an enterprise one cannot predict outcomes of the education process. How can an educator predict what a student will learn from a thoughtful study of Beowulf or Hamlet?” (ibid.)

Han argumenterer imot den sterke målstyringsmodellen ut i fra tretten ulike påstander: 1) mål finnes ikke i virkeligheten, de er kun oppdiktete konsept som skal få oss til å tro at verden er mer sammenhengende enn den er. Målet burde ikke være å nå målet, men å tilbakevise dem. 2) Pedagoger blir bedt om å være ukritiske til målene, men ukritiske lærere er det siste systemet trenger. 3) Målene blir sett på som mål i seg selv, men de gir bare svar på forutbestemte problem; ” The improvement of education does not rest upon the clarification of ends but in criticising our practice” (McKernan, 2010, s. 60). 4) Å bryte utdanning ned i små deler er destruktivt for selve faget. 5) målsetninger er ofte svært forenklete deler av et kompleks hele. 6) predeterminering hindrer læringsøyeblikk, om læreren føler seg forpliktet til å følge målene kan det hindre den utforskende læringen som skjer spontant ut ifra nysgjerrighet. 7) Det er ikke demokratisk at målene bestemmes fra nasjonalt hold uten at lærer – elever kan sette målene for undervisningen sammen. 8) målene ivaretar ofte samfunnets ledende gruppers interesser, og viderefører noen gruppers makt over andre. 9) målmodellen presenterer en fattig lærer – student relasjon. 10) lærere legger oftere mer vekt på innholdet i sin undervisning enn de forhåndsbestemte målene. 11) målene fremstår ofte med flat struktur selv om det er noen mål som er av høyere verdi og viktighet enn andre. 12) mål får ofte en flat struktur i læreplanene, men det er noen som er av høyere verdi og viktighet enn andre 13) den mest verdifulle læringa kan ikke alltid målsettes, og kommer ofte uventet. (se McKernan, 2010)

For McKernan (2010) fremstår den målstyrte modellen som bestemmes fra nasjonalt nivå, bare som fungerende om man skal gi instruksjoner men som en del av utdanning av et menneskets skapende og utforskende evner uttrykker han det som arrogant og et udemokratisk system. Pedagoger bør etterstrebe å få studenter til å søke kunnskap som ingen allerede innehar, istedenfor å bare mestre det velkjente (McKernan, 2010, s. 60).

Eisner (1985, 2004) var ikke bare kritisk til målstyringsregimet i utdanningen og at målene har potensiale til å forminske essensen i kunsten. Han snur problemstillingen litt på hodet og setter søkelys på det utdanningen generelt sett har å lære av kunsten. Det å jobbe kunstnerisk er ikke noe som kun hører kunstnerne til. Han stiller seg i samme båt som Anttila (2009) med tanke på at kunst ofte blir sett på som siste utvei, om ikke noe av det vitenskapelige fungerer:

Our field, the field of education, has predicated its practices on a platform of scientifically grounded knowledge, at least as an aspiration. The arts and artistry as sources of improved educational practice are considered, at best, a fall back position, a court of last resort, something you retreat to when there is no science to provide guidance. It is widely believed that no field seeking professional respectability can depend on such an undependable source. (Eisner, 2004, s. 1)

Eisner poengterer at utdanningen generelt sett er opptatt av å måle resultater og finne ut måter å forutse de på. ”we like our data hard and our methods stiff – we call it vigor.” (op.cit, s. 3). Årsaken til dette er at samfunnet har et stadig økende ønske om å forbedre produktivitet og effektivitet i skolene. Resultatet er da også økt kontroll. Eisner uttrykker at det ikke er noe feil i å ha mål og jobbe hardt for å nå dem, men det er likhetstankegangen han vil til livs, at alle elever skal være helt like, nå de samme målene, jobbe med de samme forventningene. Komplekse tider trenger mennesker som kan løse komplekse problem, sier Eisner (2004). Han sier seg enig med den engelske poeten og historikeren Sir. Herbert Read (Read, 1944 i Eisner, 2004) som mente at all utdanning bør ha som mål å gjennomføres som en forberedelse av kunstnere.

By the term artist neither he nor I mean necessarily painters and dancers, poets and playwrights. We mean individuals who have developed the ideas, the sensibilities, the skills, and the imagination to create work that is well proportioned, skillfully executed, and imaginative, regardless of the domain in which an individual works. The highest accolade we can confer upon someone is to say that he or she is an artist whether as a carpenter or a surgeon, a cook or an engineer, a physicist or a teacher. The fine arts have no monopoly on the artistic.

I kunsten er vurderinger og valg tatt i fravær av regler. Beslutninger blir tatt ut ifra en somatiske, kroppslig fornemmelse, av at det kunstneriske valget eller komposisjonen *føles* rett (Eisner, 2004, s. 5). Kunst kan ikke skapes uten en slik indre følelse og refleksjon, påstår han. Alle ens sansene er fullstendig deltaktiv i prosessen. En slik sammensmeltning av følelse og tanker og kroppslig erkjennelse er en svært viktig egenskap i alle andre fagområder også. Det utforskende og nysgjerrige som er noe av kunstens vesen har noe å lære det målstyrte systemet, fastslår han. Klasserommet bør ikke legge rette for kun måloppnåelse som er forutbestemt, men undersøke hvordan man kan skape overraskelser i sin undervisning.

I artikkelen *Undervisningens estetiske dimensjon* poengterer Ulvik (2014) at det høye fokuset på målbar kunnskap i dagens skole går på bekostning av det følelsesmessige og mellommenneskelige. Hun argumenterer for viktigheten av estetiske fag hvor den estetiske dimensjonen ivaretas i skolen fordi, ”Det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk.” (s. 19). ”Flinkhetsfokuset” kan måles i tester, prøver og spesifikke ferdigheter, men det er ikke det samme som å være klok, sier hun, og det verden trenger er kloke mennesker (ibid.). Fordi det kognitive og forhåndsbestemte har fått så stor plass i læreplanene, knyttes verdiene opp mot prestasjoner og ikke menneskeverd. “Skal utdanningen utruste for livet, må en se mennesket som helhetlig, med både hode, hjerte og hånd.” (Ulvik, 2014, s.21). Skolen ser ut til å bygge på en kopieringstradisjon, til tross for at samfunnet trenger kreative og innovative mennesker. Det gode blir synonymt med det målbare (Ulvik, 2014., s. 19). Er dette også tilfellet i dansen i skolen?

3.2 Dansepedagogikk i en ny tid

Dans befinner seg innenfor de samme rammene som teoretiske kunnskapsbaserte fag i læreplanverket. Etersom Kunnskapsløftet er under prosess av fornyelse har også dansepedagogikken muligheter fornyelse. I forlengelse av fornyelse av Kunnskapsløftet (jmf. St.meld.28.) og dermed fornyelse av læreplaner for alle dansefag, ønsker jeg å se på hva anerkjente dansevitere og danseprofessorer skriver om nytenkning på dansefeltet ut ifra sine studier.

3.2.1 Et skiftende fokus fra de små deler til det store hele

Dansevitere og danseprofessorer både i nordiske land og internasjonalt, artikulere det nødvendige ved å rette fokus på grunnverdier, holistisk tankegang, kroppslig læring som dybdelæring og myndiggjøring av elever som agenter og subjekter i egen dansende utvikling (se Anttila, 2009; Stinson, 2001, 2015, Østern, 2016, 2017). Økt fokus på målstyring i utdanningen generelt, påvirker uunngåelig dansepedagogikken som opererer innenfor de samme rammene som andre fag i skoleverket. Stinson (2015) poengterer at der hvor fokuset tilbake i 1980 i danseundervisning og læreplanarbeid i USA var fokusert på hva som viktig at eleven lærer, nå i større grad har endret fokus til å finne systemer for å sjekke om elevene har lært det de skal (2015).

I Stinson (2001) og (2015), om henholdsvis læreplanutvikling i dans og en re-evaluering av standarder og vurdering i danseutdanning, forsøker hun balansere det mer innholdsmessige spørsmålet om *hva* som skal vurderes i dans og løfter det opp til et høyere verdimesig nivå. Spørsmål som - ”Hva tror jeg på og hvorfor?” og ”Henger verdiene mine sammen med det jeg underviser?” (2001, s. 53, min oversettelse) kommer i førersetet. ”Hva er *verdt* å vurdere i dans?” og ”hvordan kan vurdering myndiggjøre elevene og fasilitere læring i stedet for å dømme og kategorisere?”, spør hun (2015, s.130, egen oversettelse). Slike spørsmål peker på viktige etiske betraktninger rundt danseundervisning generelt og vurdering av dans spesielt. I stedet for å fokusere på dansevurderingens *hva* og *hvordan* rettes fokuset mot det overhengende *hvorfor*. Hvorfor underviser jeg dans? Hvorfor er det viktig? Stinson (2015) stiller kritiske spørsmål om hva som skjer med elevens utforskende læring om alle mål er satt på forhånd

What do we miss on any journey when we care only about the destination? What is overlooked that might be equally important when we attend only to accomplishing the objectives we defined when we began? When teachers are judging students as better or worse according to pre-determined criteria, are they overlooking what may be unique to an individual? When young people become completely focused on the goals set by their teachers, are we guiding them away from intrinsic motivation and the capacity to discover what gives their own lives meaning? (s. 130).

Det legges vekt på det unike og det som gir mening hos hver enkelt. Anttila (2009) ser allerede gode endringer i danseundervisning med tanke på å se hele eleven, bruke ulike undervisningsmetoder, problematisering av lærer – student hierarki, somatiske opplevelser og utvidelse av konseptene danseteknikk og ferdighetsutvikling (s.200). Hun påpeker at det

likevel fortsatt er behov for endring i utdanningssektoren i Skandinavia og hun setter fokus på dansens rolle som generator for en kraftig motvekt til den voksende neoliberalismen med privatisering. Dansen har en spesielt viktig stemme som hun tror vil bli mer og mer tydelig fremover.

I think that within the next decade research in dance pedagogy should be able to articulate the meaning of dance education and its purpose within general education. This discourse should generate powerful counterarguments to the neoliberal and modernist educational discourse and turn its critical eye to the modernist traditions and assumptions of arts education. (Anttila, 2009, s. 201)

Dette er i tråd med det Østern (2017) påpeker som både en brytning og parallellføring av både det moderne og det postmoderne i norsk høyere danseutdanning. Hva vi opplever som sentralt i dans og hvordan dans skal undervises påvirkes av de paradigmer som preger samtiden. I artikkelen ”Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme” drøfter Østern (2017) hvordan de pedagogiske – og estetiske paradigmene påvirker studentenes opplevelse av sitt dansende selv. Hun påpeker at danseutdanningene befinner seg i en spagat mellom det moderne og det postmoderne. Karakteristikk ved det moderne preger danseundervisningen fortsatt, mener hun.

I danseundervisning sees spor av det moderne når det å lære seg dans først og fremst forstås som en individuell prestasjon (individualisme), kjente, vestlige dansesjangre dominerer dansefeltet og gis høyest status (nasjonalisme, eurosentrisme, kolonialisme) og når målet med undervisningen blir at alle skal lære seg den samme teknikken, som har allmenngyldige standarder som vurdering skjer etter (universalisme). (Østern, 2017, originale parenteser, uten sidetall)

Fokuset, påpeker Anttila, (2009) må bli forsøkt flyttet fra de tradisjonelle neoliberalistiske holdninger, hvor hele verden har blitt boltreplass for kapitalismens interesser i produksjon og distribusjon av varer og tjenester. Utdanningen må endre fokus fra å applaudere kortsiktige mål i utdanningen, til å se et større bilde som inkluderer hele mennesket i et langsiktig perspektiv

Educational policy reflects a strange logic that blindly puts measurable short – term gains in the forefront and neglects the view that considers education as a long- term investment in quality of life, holistic well – being, and full development of human potential. (Anttila, 2009, s.199)

Hva skal så opplæringen i dans overordnet føre til? Hva skal elever lære i og om dansen? I norske danseutdanninger i dag, i følge Østern (2017) finnes tidvis kontrasterende svar på slike spørsmål i brytningen mellom det moderne og det postmoderne. I norske utdanningsinstitusjoner er den danseriske ”treenigheten” gjeldende, som Østern (2016, 2017, i publiseringsprosess) kaller inndelingen i klassisk ballett, jazzdans og moderne /samtidans. Østern (2016) stiller seg spørsmålet om det er nødvendig at alle danseutdanninger må opprettholde denne tredelingen og at kanskje mer spesialisering innenfor hvert av disse feltene ville både tjent talentutviklingen og inkludering av kroppslig diversitet (s. 302). Denne teknikkinndelingen er også gjeldende i programområde dans i videregående skole, selv om ikke videregående elever velger fordypningsområder slik som i høyere utdanning. Fokuset på *danseteknikk* finnes også her. Hvordan kan begrepet teknikk egentlig forstås?

3.2.2 Den pluralistiske og problematiske teknikken

Danseteknikk er et så velbrukt og innarbeidet begrep at det ikke kan oversees, påpeker Karoblis (2005). Teknikken er innfiltrert i alle deler av danseverden, og han ønsker å utfordre de naturaliserte forestillinger om teknikk i dansen, da ingen slipper unna disse: “[...] either positive or negative attitude toward dance technique makes us in any case dependent upon technique itself; considering it neutral makes us completely ignorant about the essence of dance technique.” (2005, s. 365.). Danseteknikkbegrepet er på ingen måter nøytralt eller naturalisert. Det filosofiske problemet med det som fremstår som ”naturlig”, påpeker Karoblis (2005), er at kilden som regel har utspring i den vestlige estetikken vi er en del av. Hvilke bevegelser som anses som naturlige avhenger av hvilke estetiske briller man anvender. – skriver med utgangspunkt i sportsdans

Karoblis (2015) drøfter ulike forståelser for danseteknikk. Jeg trekker frem to av dem her; teknikktraining i forberedelse for dans, de tekniske kvalifikasjoner og ferdigheter som kreves for å danse og som en definisjon på ulike dansesjangre (salsa, tango, klassisk ballett, jazz og så videre). Altså danseteknikk kan både forstås som trening og sjanger. Innenfor rammene i vestlig scenisk dans vil begrepet danseteknikk, som *trening* og *sjanger*, være en del av et vestlig estetisk system. Hvordan teknikkbegrepet forstås i danseundervisning i videregående skole vil derfor henge sammen med de estetiske system og preferanser man selv er en del av. Det naturlige er ikke per definisjon mer naturlig, bare mindre fremmed (se Kaeliinihomoku, 1970 for et antropologisk perspektiv på ballett som etnisk dans).

Karoblis (2005) trekker frem at dansen får både et fysisk uttrykk (physis) og kunstuttrykk. En koreografi utføres i den dansende kroppen, men det er koreografen som bruker kroppen som middel i sin kunstformidling. "Like a carpenter, or a sculptor, a choreographer manufactures the dance using other bodies as means" (Karoblis, 2005, s.370). Danseren fysiske form – styrke, fleksibilitet, avgjør om vedkommende er "godt materiale" for koreografien. I en slik teknikkforståelse blir den dansende kroppen et objekt for teknikken og koreografens blikk, som noe som skal formes og modelleres.

Danseteknikk kan likevel ikke kun sees på som et middel for andre utenfor danseren selv, men som en mulighet til å oppleve frihet i dansen som utøver: "[...] To master the technique of dance means to experience the embodied essence of the released dance technique and the truthfulness of it. The dancer works hard in mastering the technique of dance, but reward for this work is the actual experience of the truthfulness-freedom of dance." (Karoblis, 2005, s. 373). Teknikk fremstår som noe som skal kontrolleres og mestres, og at man først må kontrollere teknikken som premiss for en etterfølgende frihetsopplevelse. Karoblis skriver ut ifra sin bakgrunn i sportsdans /konkurransedans. I sportsdans er standardisering nødvendig for å kunne bedømme danserne opp mot hverandre ut ifra fastsatte kriterier. Dette er et problem, skriver Karoblis (2005), fordi det fører til en form for ekskludering som man jobber imot i den moderne kunsten.

Velten Rothmund (2015) undersøker også teknikkbegrepet i dans i sin studie hvor hun tar utgangspunkt i dansestudenters definisjoner og forståelser. Hun definerer ulike forståelser for begrepet. En av forståelsene som er spesielt interessant her er forståelsen av danseteknikk som "bare teknikk", noe som er mindre enn uttrykk og formidling (s.). Dansere som har "bare teknikk" kan være svært dyktige i et estetisk system og kunne alle reglene, men evner ikke å formidle dansen til et publikum.

3.2.3 Dansende subjekt eller objekt?

Hvordan man definerer danseteknikk har også innvirkning på hvordan man betrakter danser som subjekt i egen dans eller som et objekt for dansen, som noe større enn seg selv. Med utgangspunkt i studier av en stor bredde av maleri, fotografi og andre bilder skriver Meyer (2010) i "Visuell Makt" om den endeløse kampen om blikket og hvordan makt utøves og konstitueres i samfunnet ut ifra den seende og den som blir sett.

Å se, å bli sett, å se seg selv. Hva ser vi egentlig etter, når vi står foran speilet? [...] Hvilke idealer for skjønnhet og kvinnelighet sitter i blikket og styrer våre vurderinger? Har vi en indre stemme? En egen, personlig standard for hva som er stygt og pent, passende og upassende, normalt og unormalt? Eller lever vi opp til et "image" som gir god uttelling i omgivelsene? (s. 14)

I tillegg til å ha en personlig identitet, har vi alle sammen også etniske og sosiale, disse har sine egne normer og regler som vi ikke har bestemt selv, skriver Meyer (2010) og ramser opp en lang rekke sosialt bestemte kategorier. De merkelapper som skiller "oss" fra "dem"; europeere, muslimer, akademikere, turgåere. Meyer konkluderer med at det å se, å bli sett, å se seg selv handler om "[...] å sette grenser og markere forskjeller i det vi ser og sanser. Men det skjer ikke uten strid. Striden står mellom hvem som skal få *utfolde seg som subjekt*, og *hvem som skal holdes nede* av de andres blikk og reduseres til objekt. Kampen om blikket gir både oss og de andre identitet." (Meyer, 2010, s.164, egen skråstilling). Danser kan i et slikt perspektiv føyes til lista over sosialt meriterte identiteter. Hvem som betrakter og hvem som betraktes i dans konstituerer også maktforhold. Hva som betraktes som idealer og standarder påvirker hvordan blikket brukes og er igjen med på å bestemme hva som skal betraktes.

4.0 Analyse og funn

Dette kapitlet er delt opp i to hoveddeler, diskursanalysen (4.1) og den tematiske analysen (4.2). Analysemetodene blir beskrevet innledningsvis, selve analysen med funn kommer deretter. Dette er gjort for å gi best flyt i forståelsen av analysemetode og funnene.

4.1. Kritisk diskursanalyse av læreplaner i dans

4.1.1. Metode: kritisk diskursanalyse

Kort om diskurs

Diskurser er vanskelig å definere og det finnes ikke én enkelt definisjon på hvordan analysere dem. Begrepene diskurs og diskursanalyse brukes ofte om hverandre og kan derfor virke noe diffuse og uklare (2007). Felles for begge begrepene, sier Ulleberg (2007), er ”[...] imidlertid en problematisering rundt språket og språkets evne til å gjenspeile virkeligheten.” (s.65). Jørgensen & Philips (1999) forklarer en diskurs som en ”[...] bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (s. 9). Grovt oppsummert dreier det seg om språkets tilkortkommenhet som representasjon av vår verden, identiteter eller relasjoner. Språket kan kun brukes som verktøy for å skape meningsbærende strukturerer gjennom våre diskurser (Jørgensen & Philips, 1999).

Problematisering av hvorvidt språket kunne gjenspeile vår indre og ytre verden kom med det strukturistiske paradigmeskiftet (Munslow, 1997; Burr, 2003; Jørgensen & Philips, 1999) Fra å se på språket som et meningsbærende kommunikasjonskanal for virkeligheten, satte flere teoretikere fokus på det tilfeldige i vårt språkssystem. Sentralt står Saussures språketeori (Burr, 2003; Munslow, 1997; Holdcroft, 1999) I et strukturistisk perspektiv lever språket sitt eget liv og kan ikke direkte knyttes sammen med materier eller hendelser i verden. Diskurser bidrar dermed til å konstituere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskaps – og betydningssystemer (Jørgensen & Philips, 1999, s.79)

En diskurs er ikke en rekke empiriske ytringer av forskjellig slag, men snarere de historiske mulighetsbetingelser for produksjon av utsagn. [...] Forskerens interesse må dermed vendes mot det at noe blir sagt og akseptert, mens noe annet kunne ha blitt sagt. (Ulleberg, 2007, s. 72)

Faircloughs tredimensjonale modell

Begrepet kritisk diskursanalyse brukes både som navn på Norman Fairclough (1995, i Jørgensen & Philips, 1999) sin analytiske metode og som en bredere retning innenfor diskursanalysen (Jørgensen & Philips, 1999). Den kritiske diskursanalysen i denne oppgaven er inspirert av Faircloughs tredimensjonale modell (Jørgensen & Philips, 1999).

Fairclough skiller seg på noen områder fra poststrukturalismen ved å antyde at diskursene ikke bare er konstituerende, de blir også skapt og formet i relasjoner til sosiale strukturer i samfunnet og bestemte institusjoner (op.cit., s. 77). ”Det er sentralt i Faircloughs tilgang, at diskurs er en viktig form for sosial praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sosiale relationer, herrunder magtrelasjoner, og som samtidig formes af andre sociale praksisser og strukturer”. (ibid.). Likevel inntar han en mer poststrukturalistisk posisjon ved å hevde at diskursiv praksis ikke bare reproducerer, men også utfordrer den diskursive strukturen ved å ”[...] ved at bruke ord til at betegne, hvad der kunne være uden for strukturen.” (Fairclough, 1992, s. 66, i Jørgensen & Philips, 1999).

Modellen til Fairclough er utelukkende knyttet til lingvistiske elementer (Jørgensen & Philips, 1999). Et hvert tilfelle av språkbruk har tre dimensjoner: Det er en tekst, det er en diskursiv praksis, det er en sosial praksis. For å implementere dette i en kritisk diskursanalyse skal man se på 1) tekstens egenskaper 2) produksjons – og konstitueringsprosesser 3) den bredere sosiale praksis (Jørgensen & Philips, 1999, s. 80).

Ved å bruke kritisk diskursanalyse i møte med læreplanverket i dans kan man dermed sette lys på de sosiale forståelser og maktrelasjoner som er konstituert gjennom språket om hva dans bør og skal være, men også de større strukturer og praksiser som former disse forståelsene. ”Ved at trække på eksisterende diskurser på nye måder, skaber man forandring”, ifølge Fairclough (1993, i Jørgensen & Philips, 1999, s.85). Disse forandringene er likevel begrenset på grunn av maktrelasjoner som setter rammen for hvem (aktører) som har adgang til de ulike diskursene (ibid.).

Hegemoniske og marginaliserte forståelser i en tekst

I læreplanene for programområdet for dans er noe blitt sagt og akseptert, men i et diskursivt perspektiv kunne disse planene likegodt vært helt annerledes. Tanker om og holdninger til dans i videregående opplæring er ikke naturlige og selvsagte. De er blitt og blir fremdeles produsert og kommer til uttrykk i blant annet læreplantekster om hva som forstås som viktig, nødvendig og bra for elevene å lære i og om dans. Jeg ønsker å undersøke hvilke forestillinger og rammer dansen har per i dag videregående skole ved å se på de tekstlige, politiske dokumentene vi har som rettesnor - læreplanene. Disse skaper rammer for hva dans skal og bør være i videregående skolen. Dette igjen er grunnlaget for hvordan dans skal vurderes i skolen. Fokuset i denne studien er ikke å vise til hva som er en feil eller rett oppfatning av dans i skolen, men å synliggjøre diskurser, stille spørsmål ved de forestillinger om dans som eksisterer og se på muligheter for nytenkning.

Om diskurser både er konstituert og konstituerende, er forståelsen som fremkommer i Jørgensen og Philips (1999) at det finnes viss form for permanens i samfunnet, noen sterke strukturelle begrensninger. Alt i samfunnet flyter ikke og er kun i språkets makt (se kritikk av kontigens-teori i Jørgensen & Philips, 1999, s. 67 - 71). Alle aktører har heller tilgang på de samme subjektposisjoneringer som trengs for å kunne endre noe. (Jørgensen & Philips, 1999). Jeg mener likevel det er hensiktsmessig å gå inn i en analyse av læreplaner i dans med en formening om at det meste kunne vært annerledes, spesielt i en tid hvor utdanningsdirektoratet arbeider med en fornying og utvikling av kunnskapsløftet¹¹.

Etymologisk kommer hegemoni av det greske verbet ”hegemoai” som betyr *å lede*¹². I det diskursanalytiske området er hegemoni det som dominerer som naturlig eller selvforklarende i et felt, eller ”hvor det er konsensus om én synsvinkel som den naturlige” (Jørgensen & Philips, 1999., s.48). Det som dominerer dansefeltet i videregående opplæring, det oppfattes som sannhet eller fremstår som helt naturlig, vil være de ledende eller hegemoniske forståelser i feltet. Antagonisme betegnes som en åpen konflikt mellom de forskjellige diskurser innenfor et område, altså ulike forståelser som kjemper om å bli dominerende (Jørgensen & Philips, 1999). Hegemoni er dermed oppløsningen av konflikt og danne en forståelse av et naturlig hele. (Jørgensen & Philips, 1999) Sentrale begreper, både synlige og ”usynlige”, presenteres og problematiseres i analysen.

¹¹ Fornyelsen av læreplaner skal være klare i 2020 i følge Utdanningsdirektoratet.

¹² Andersen, 2016, www.sn.no, hentet 13. April 2017.

Tekstutvalg

Det er de nasjonale læreplanene i dansefag på videregående skole som her analyseres¹³. For å kunne si noe om *hvordan* en vurderingspraksis kan forstås må det først legges til grunn *hva* som danner utgangspunktet for denne praksisen. Disse læreplanene forstås derfor som sentrale i danseopplæringsdiskursen. Læreplanverket på programområdet dans består av seks nasjonale læreplaner og samtlige læreplaner studeres i analysen.

De nasjonale læreplanene i dansefag operer ikke utenfor det totale læreplanverket som helhet, som inkluderer både generell del, prinsipper for opplæring, fag og timefordeling. Leder for utdanningsforbundet, Steffen Handal, skriver i sitt innlegg på Kunnskapsdepartementets blogg om ny generell del av læreplanen¹⁴ at den generelle delen må sees som skolens sjel og at en sjel verken kan ”iverksettes” eller ”implementeres” i læreplanene¹⁵. Jeg er enig i forståelse av læreplanene som styrende dokumentet og den generelle delen som verdigrunnlaget for *all* pedagogisk virksomhet, men ikke som styrende. Dette er hovedårsaken til at den generelle delen av læreplanen ikke inngår i diskursanalysen. Fokuset i analysen her er på vurdering av *dansefag* og de læreplandokumenter som sees som styrende for dette arbeidet.

Jeg har valgt å henvise til læreplanene som vedlegg i løpende tekst, da dette gjør det lettere for leseren å følge analysen underveis.

- Læreplan i danseteknikker (Vedlegg 1)
- Læreplan i scenisk dans (Vedlegg 2)
- Læreplan i scenisk dans fordypning (Vedlegg 3)
- Læreplan i dans i perspektiv (Vedlegg 4)
- Læreplan i grunntrening i dans (Vedlegg 5)
- Læreplan i bevegelse¹⁶ (Vedlegg 6)

Samtlige fag er identisk inndelt i *formål, struktur, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål*.

¹³ Alle dokumenter i analysen er vedlagt oppgaven

¹⁴ www.nygenerelldel.regjeringen.no

¹⁵ Hentet 05.05.2017 <http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/10/25/129/>.

¹⁶ Bevegelse undervises også i programområdet for drama. Jeg har sett forbi de delene av læreplanen som omhandler drama/teater.

Læreplanene i dans hører sammen

Læreplanene for alle dansefag danner til sammen en sosial ramme for forståelse av dans i videregående skole. Det har derfor vært viktig for meg å analysere samtlige læreplaner uten å kategorisere hvilke jeg personlig mener er viktigst å ha med. *Danseteknikker*, *Scenisk dans* og *Scenisk dans fordypning* skiller seg ut som praktiske dansefagene, hvor man jobber fysiske med ulike danseteknikker og/eller skapende virksomhet. Faget *dans i perspektiv* kan forstås som både et teoretisk og et utøvende dansefag fordi det er delt opp i to programområder med hovedsakelig teoretiske kompetansemål i det ene (Dans, estetikk og samfunn) og praktiske/fysiske kompetansemål i det andre (Dansekomposisjon og koreografi). Fagene *grunntrening i dans* og *bevegelse* beskrives, som jeg ser det, som et supplerende fag som må knyttes opp mot de øvrige praktiske dansefagene og opptrer ikke i et vakuum for seg selv.

Min analytiske fremgangsmåte i et refleksivt perspektiv

Jørgensen & Phillips (1999) oppfordrer diskursanalytiske forskere til å forsøke fremmedgjøre seg fra stoffet man undersøker, selv om dette i et dekonstruktivt perspektiv er en vanskelig øvelse (s. 32). I analysearbeidet prøvde jeg derfor å beholde mine danseerfarne-briller, fordi jeg trenger et faglig sted å se fra, men samtidig kombinere disse med et begrepskritisk og selvrefleksivt filter.

Analyseprosessen har utfoldet seg i forskjellige prosesser og føltes mer som som nitidig detektivarbeid enn en metode som jeg har fulgt til punkt og prikke. Bolander & Fejes (2015) skriver at diskursanalyse ikke er en helhetlig metode og at det finnes mange ulike måter å gå frem på innenfor ulike diskursive tradisjoner (Fejes & Thornber, 2015, s.92-93). Jeg brukte ulike fremgangsmåter for å bryte opp tekstene og se begrepene i nytt lys og oppdage nye sammenhenger. I starten av analysearbeidet skrev jeg ned en liste med begreper og ord som jeg regnet med ble presentert i de ulike læreplandokumentene i dans og forholdt med selvrefleksivt til disse i løpet av prosessen. I noen deler av analysen skrev jeg også ned begreper og ord på post-it lapper i ulike farger og festet de på en stor plakat på veggen for å få en bedre oversikt over hvilke ord som hørte sammen hvor og som steg frem som sentrale i enkelte fag og på tvers av flere.

Eget ståsted og forforståelse av læreplanene

Som dansepedagog har jeg arbeidet med alle dansefag i større eller mindre grad. Ingen av planene er derfor helt nye for meg. Jeg har lest de før og leser alltid igjennom de på nytt i

planleggingsfasen av egen undervisning. Mitt ståsted dansefaglig er hovedsakelig innenfor den moderne dansen/samtidsdansen og jeg er derfor ikke nøytral når jeg leser læreplanene. Med andre ord er jeg selv en del av diskursen jeg undersøker på flere plan; som tidligere danseelev, nåværende dansepedagog og dansekunstner. Jeg står ikke på siden av den dansefaglige utdanningsdiskursen og skuer inn som en fremmed, men studerer den fra innsiden.

Beskrivelse av analysens struktur

Mitt fokus i analysen har vært på språklige begrep og uttrykk som fremstår som sentrale i tekstene. En tekst kan egentlig aldri analyseres ferdig og skulle jeg gått i detalj i hver plan, ville oppgaven fylles til randen med begrepsanalyse, ord for ord. For meg har det vært viktig å se på de store sammenhengene.

På grunn av at tekstene som analyseres er læreplaner forventer jeg at disse skal gjenspeile et pedagogisk grunnsyn, vise til læringssyn og hva som betegnes som sentralt innhold og mål med undervisningen i dans. Materialet har jeg derfor strukturert etter følgende overskrifter:

1) pedagogisk verdisyn i dans: Hvilke verdier hviler læreplanen på? Hva skal undervisningen overgripende bidra til?

2) Læringssyn i dans: hvordan artikulerer man at dans læres, hvilke læringsprosesser skal elevene gjennom?

3) Syn på sentralt innhold: hva er det som skal læres?

4) Mål med undervisningen: hva skal elevene være i stand til å gjøre etter endt undervisning, hva skal de kunne bidra med på dansefeltet, for seg selv og i samfunnet?

4.1.2 FUNN

Nedenfor trekkes de analytiske funnene frem fra min kritiske diskursanalyse av læreplanene på alle dansefag i videregående opplæring. Kapitlet er inndelt i overskriftene *pedagogisk verdisyn i dans, læringssyn i dans, sentralt innhold i dans, målsetning i dans og hensikten med dans i videregående skole*. De sentrale funnene innenfor hver kategori oppsummeres på slutten av hver del. Under hvert hovedfokus presenteres begreper som fremgår som hegemoniske og hva som kommer i bakgrunnen, som svakt tilstede eller usynlig. Dette kommenteres og problematiseres. Analysen er tekstnær.

PEDAGOGISK VERDISYN I DANS

I analysen av læreplanens pedagogiske verdisyn har jeg spurt meg følgende spørsmål mens jeg har undersøkt teksten:

- *Hva skal undervisning i dans overgripende bidra til?*
- *Hvilke verdier bygger læreplanverket i dans på?*
- *Hvilke dansere og mennesker skal opplæringen legge til rette for utvikling av?*

For å se på hva som kan forstås som pedagogisk verdisyn i dans tok jeg utgangspunkt i formålsdelen hos samtlige nasjonale læreplaner på dans. Begrepet formål kan forstås som 'tanke, hensikt, endelig mål, sikte' i følge bokmålsordboka.¹⁷ I følge Språkrådet kan man sette et skille mellom et mål og et formål. Med et formål "[...] fremhever man gjerne hensikten eller meningen med noe snarere enn resultatet. Det handler om hva noe [...] er godt for."¹⁸ Hva presenteres som hensikten med dansefagene? Hva er dans egentlig godt for?

Begrepene jeg var ute etter her var de som formidlet noe om hva opplæringen skulle *ivareta, bidra til, føre til* eller *synliggjøre*. Dette tolker jeg som danseundervisningens hensikt og sier noe om hva det skal føre til og de pedagogiske grunnverdier man bygger på. Fokuset er hovedsakelig på begrepshyppigheten. Det som var svært overraskende her var hvilke begreper som dukket opp sjeldent i teksten. Mange av disse hadde jeg regnet med å se i de fleste formålsdelene. Det er spesielt interessant å se hvilke formål som er skrevet inn i hvilke

¹⁷ Lastet ned 17.04.2017 http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=formål&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=&ordbok=begge

¹⁸ Lastet ned 17.04.2017 <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/mal-malsetting-formal/>

fag og hva dette kan implisere. Nedenfor kommer en liste (se Tabell 1.) over begreper som nevnes et fåtall ganger og de begreper som går igjen ofte i læreplanene.

Tabell 1. Liste over begreper som nevnes sjeldent og ofte i læreplantekstene. (Fotnotene viser til hvor i læreplanene begrepene er nevnt.)

| Nevnes 1-3 ganger | Nevnes oftere |
|--|---|
| Identitetsskaping ¹⁹ | Refleksjon ²⁰ |
| Eksperimentering ²¹ | Selvstendighet ²² |
| Mot og lyst ²³ | Utfoldelse ²⁴ |
| Fellesskap ²⁵ | Utøvende dimensjon ²⁶ |
| Motivere ²⁷ | Skapende dimensjon ²⁸ |
| God fysisk og psykisk helse ²⁹ | Synliggjøre/forstå sammenhenger ³⁰ |
| Inspirere ³¹ | Kroppsbevissthet ³² |
| Samarbeid ³³ | |
| Samhandling og Medansvar ³⁴ | |
| Styrke bevegelsesmuligheter ³⁵ | |
| Lære ³⁶ | |
| Kritisk tekning ³⁷ | |
| Fysisk aktivitet ³⁸ | |
| Allmenndannende ³⁹ | |
| Kommunikasjon ⁴⁰ | |
| Opplive mestring ⁴¹ | |
| Estetisk kompetanse / refleksjon ⁴² | |
| Kulturell forståelse ⁴³ | |
| (Skadeforebygging ⁴⁴) | |
| (Restitusjon ⁴⁵) | |
| Reflekterende dimensjon ⁴⁶ | |
| Tekniske ferdigheter ⁴⁷ | |

¹⁹ Nevnes 1 gang i dans i perspektiv

²⁰ Nevnes 4 ganger fordelt på danseteknikker, dans i perspektiv, scenisk dans og scenisk dans fordypning

²¹ Nevnes 1 gang i dans i perspektiv

²² Nevnes 5 ganger fordelt på alle fag bortsett fra grunntrening i dans

²³ Nevnes 1 gang i bevegelse

²⁴ Nevnes 5 ganger, fordelt på alle fag bortsett fra grunntrening i dans

²⁵ Nevnes 1 gang i grunntrening i dans

²⁶ Nevnes 6 ganger: 1 gang i dans i perspektiv, 1 gang i danseteknikker, 2 ganger i scenisk dans, 2 ganger i scenisk dans fordypning

²⁷ Nevnes 1 gang i bevegelse

²⁸ Nevnes 6 ganger: 1 gang i dans i perspektiv, 1 gang i danseteknikker, 2 ganger i scenisk dans, 2 ganger i scenisk dans fordypning

²⁹ *God fysisk og psykisk helse* Nevnes 1 gang i bevegelse, God helse nevnes 1 gang i grunntrening i dans

³⁰ Nevnes 6 ganger: 1 gang i alle læreplaner

³¹ Nevnes 2 ganger: 1 gang i bevegelse og 1 gang i danseteknikker

³² Nevnes 4 ganger fordelt på danseteknikker, bevegelse og scenisk dans, grunntrening i dans

³³ *samarbeidsevne* nevnes 1 gang i dans i perspektiv, *samarbeid* nevnes 1 gang i grunntrening i dans

³⁴ Nevnes 3 ganger fordelt på danseteknikker, scenisk dans og scenisk dans fordypning

³⁵ Nevnes 1 gang i bevegelse

³⁶ Nevnes 2 ganger: 1 gang i bevegelse, 1 gang i grunntrening i dans

³⁷ Nevnes 1 gang i dans i perspektiv

³⁸ Nevnes 1 gang i grunntrening i dans

³⁹ Nevnes 1 gang i grunntrening i dans

⁴⁰ Nevnes 3 ganger: 1 gang i dans i perspektiv, 1 gang i scenisk dans og 1 gang i scenisk dans fordypning

⁴¹ Nevnes 3 ganger fordelt i dans i perspektiv, danseteknikker og grunntrening i dans

⁴² estetisk kompetanse nevnes 1 gang i dans i perspektiv, estetisk refleksjon nevnes 1 gang i både danseteknikker og scenisk dans

⁴³ Nevnes 3 ganger fordelt på danseteknikker, scenisk dans og scenisk dans fordypning

⁴⁴ Nevnes 1 gang i grunntrening i dans

⁴⁵ Nevnes 1 gang i grunntrening i dans

⁴⁶ Nevnes 3 ganger: 1 gang i danseteknikker, 1 gang i scenisk dans, 1 gang i scenisk dans fordypning

Lite læring, mot og lyst?

Basert på de begrepene som nevnes oftest her, gir altså læreplanene i dans inntrykk av at sentralt pedagogisk verdigrunnlag er at dans skal bidra til refleksjon, selvstendighet og utfoldelse hos eleven, ivareta den skapende og utøvende dimensjonen i dans. I tillegg er et verdigrunnlag å synliggjøre sammenhenger og øke elevenes kroppsbevissthet. Det er disse begrepene som nevnes oftest.

Samtlige begrep som kun nevnes én gang finner vi kun i fagene bevegelse, grunntrening i dans og dans i perspektiv altså de fagene som sees som supplerende fag opp mot de av mer utøvende karakter. Her finner vi uttrykk som – *identitetsskaping, eksperimentering, mot, lyst, fellesskap, samarbeidsevne, motivere og styrke bevegelsesmuligheter*. Jeg hadde forventet en lignende ordlyd i resterende fag. Hvorfor er det slik at det å motivere og gi mot og lyst er noe som kun fremmes i faget Bevegelse? Hvorfor er ikke dette eksplisitte verdier også i danseteknikker eller scenisk dans? Hvordan skiller Dans i Perspektiv seg fra for eksempel scenisk dans når det kommer til identitetsskaping? Dannes elevens identitet i større grad i et skapende/teoretisk fag enn i et teknikkfag? Eller sett på en annen måte – er det noen fag som ikke bidrar i utviklinga av en elevs identitetsutvikling på en eller annen måte?

Det at supplerende fag har en annen språkdrakt betyr selvsagt ikke at nevnte verdier automatisk nedprioriteres i andre fag. Men det er urovekkende at fokuset på fellesskap, mot, lyst, samarbeidsevne, motivasjon og læring ikke er språklig tilstede også i de mer teknikkorienterte fagene. Dette er problematisk på forskjellige måter. For det første legger det til grunn en fattig forståelse av teknikkfag. Står disse fagene på siden av fellesskap, mestring og læring? Ut ifra dette kan teknikkfag fremstå som en mer mekanisk størrelse hvor verdiene er noe annet enn i supplerende og skapende fag. Det er også merkverdig at begrepet ”*styrke bevegelsesmuligheter*” kun nevnes i bevegelse, men ikke i andre fag. Man skulle tro at alle dansefag bidrar med å styrke elevens bevegelsesmuligheter på ulike måter og at *bevegelse* og *dans* går hånd i hånd. Motivasjon og læring burde heller ikke være begrep som kun går igjen i bevegelse og grunntrening i dans. Er ikke en overhengende verdi i all pedagogisk virksomhet at undervisningen skal bidra til læring hos eleven? Bidrar ikke de utøvende fagene til læring?

⁴⁷ nevnes 2 ganger: 1 gang i scenisk dans, 1 gang i scenisk dans fordypning

Felleskapet kontra individet

I lista til venstre er det et større fokus på fellesskapsverdier. Her er noe av undervisningens formål å tjene fellesskapet til gode på ulike vis – gjennom bedre samarbeidsevner, legge til rette for medansvar og bidra til kommunikasjon. Det å inspirere, lære og motivere skjer også sjeldent i et vakuum og fungerer best med flere delaktige. Ordet fellesskap nevnes kun én gang, i grunntrening i dans: ”*Opplæringen i grunntrening i dans skal legge til rette for samarbeid og fellesskap*” (Vedlegg 5, s.2). Etter dette nevnes fellesskapet aldri igjen.

Begrepene samhandling og medansvar, som kan sees i sammenheng med fellesskapet, nevnes tre ganger til sammen i danseteknikker, scenisk dans, scenisk dans fordypning. I læreplan for bevegelse står det at ”*Opplæringen skal bidra til å styrke den enkeltes følelse av selvstendighet og medansvar,*” (Vedlegg 6, s.2). I scenisk dans fordypning står det at i ”*praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for selvstendighet og medansvar* (Vedlegg 3, s.2). Her bidrar ikke faget til samhandling (en fellesskapsorientert verdi) men samhandling skal føre til medansvar (fellesskapet) og selvstendighet (individet).

På den andre siden er det fokus på blant annet *selvstendighet, refleksjon* og *utfoldelse*. Det er lite ved ordene i seg selv som tilsier at det er nødvendig med et fellesskap for å oppnå fagenes formål. Spesielt ordet *selvstendighet* nærer opp under en slik forståelse. *Selvstendighet* og *utfoldelse* nevnes i alle fag bortsett fra grunntrening i dans. Disse mer individfokuserte begrepene har derfor ikke en fagspesifikk inndeling, til gjengjeld er de noen av de få begrepene som dukker opp jevnt gjennom alle læreplanene.

Ordene fra lista til høyre opptrer altså med høy frekvens i de fleste planer, men det er ikke en gjensidig byttehandel med lista til venstre. Noen deler av læreplanen kan derfor sies å ha et mer fellesskapsorientert verdisett og andre deler har mer fokus på det individuelle.

I det teoretiske/skapende faget dans i perspektiv, og bevegelses/treningsorienterte fagene grunntrening i dans og bevegelse er begreper som setter fellesskapet sentralt gjennomgående. Disse ordene kommer imidlertid litt skyggen i teknikkfaget scenisk dans og i scenisk dans fordypning-faget. Dette bygger opp under en forståelse av et mer fellesskapsorientert verdigrunnlag i supplerende/skapende fag kontra et med fokus på individuelle prestasjoner i utøvende teknikkfag.

Mestringsaspektet

Et aspekt jeg forventet stod sterkt i all pedagogisk virksomhet er fokuset på elevens opplevelse av mestring. Mestringsaspektet finnes kun i formålet i halvparten av fagene for programfag dans. Det står altså kun tre steder at opplæringen i dans skal legge til rette for mestring. Det er i danseteknikker [1], bevegelse [2] og grunntrening i dans [3]

[1] [...] programfaget skal bidra til at den enkelte ut *fra sine egne forutsetninger kan utfolde seg og oppleve mestring* (Vedlegg 1, s. 2)

[2] Det [programfaget] *skal* bidra til å utvikle fysisk og mental kapasitet og *motivere til å tøye egne grenser for mestring*. (Vedlegg 6, s. 2, egen skråstilling)

[3] Samtidig skal opplæringen [i grunntrening i dans] utfordre den enkelte til å tøye egne grenser og bidra til at *den enkelte får oppleve mestring ut fra sine egne forutsetninger* (Vedlegg 5, s.2, egen skråstilling,)

Hvert av disse utdragene viser til noen verdimeslige utfordringer. For det første er to førsteårsfag representert og kun ett fag som strekker seg over 2. og 3. Trinn (grunntrening i dans). En annen tankevekker er at de klassiske teknikkfagene ikke er representert her. Hvorfor skal det legges til rette for mestringsopplevelser i danseteknikker, mens mestringsbegrepet er tatt ut i fra scenisk dans og scenisk dans fordypning som innholdsmessig bygger på faget fra første trinn? Er ikke mestring en verdi som er viktig å ta med seg opp i andre, og ikke minst i sisteåret av videregående skole?

I Bevegelsesfaget er det ikke bare mestringsaspektet i seg selv som presenteres, men at eleven skal motiveres til å *”tøye egne grenser for mestring” og utvikle ”fysisk og mental kapasitet”* [2]. Mestring forklares som noe som kan tøyes og det er i faget bevegelse dette skjer. Her igjen kommer vi tilbake til spørsmålet om hvorfor ikke dette kan skje i andre dansefag også. Det at det ikke skrives, betyr selvsagt ikke at dette ikke forekommer i klasser med ballett, jazz eller moderne. De er nok et felles ønske blant dansepedagoger å skape best mulig mestringsarenaer for sine elever uansett fag, men det er likevel interessant at ordet aldri nevnes i teknikkfagene. Hvorfor er mestringsaspektet vesentlig i de fagene som sees på ”siden av” de store teknikk/utøvende fagene?

I scenisk dans og scenisk dans fordypning byttes blant annet *mestring* ut med *kroppsbekvissthet* og *tekniske ferdigheter*, samt at den skal ivareta den utøvende, skapende, reflekterende dimensjonen ved dans. Mestring fremtrer altså som dominerende i danseteknikk

i første trinn, og i supplerende bevegelses/treningsfag. Begrepet kommer ikke bare i skyggen i de teknikkbaserte fagene – det er ikke til stede overhodet. Hva impliserer dette om rådende sosiale forestillinger om dans?

Mestring fremstår som noe som er viktig tidlig i opplæringsløpet, i starten av videregående. Mestring er noe man opplever i trening og bevegelse, men ikke nødvendigvis i de dansetekniske fagene. Som en motstridende leserhypotese kan man kanskje si at man tar det for gitt at mestringen skal vedvare og gå ut over i alle fag. At det nettopp er en selvfølge at all danseundervisningen skal bidra til mestring. Det er likevel overraskende at ordet da ikke nevnes i andre fag, selv om det for noen kan virke unødvendig. Fra min egen erfaring vet jeg at det å få til en vanskelig overgang i gulvarbeid i moderne eller å endelig klare en kombinasjon i andreklasse i scenisk dans kan skape like mye mestringsfølelse som i danseteknikker. Det å legge til rette for *mestring* og *mental kapasitet* mener jeg ikke bare må være en verdi i noen fag og at det er underlig at dette er tilfellet i læreplanene.

Dans med og uten god helse?

Det er kun tre ganger ordet ”god” brukes i formålene – og det er som et positivt fortegn på fysisk og psykisk helse i fagene Bevegelse og Grunntrening i dans. I tillegg brukes ordet ”bedre” i Dans i perspektiv – ”*bedre helse og mer fysisk aktivitet*” (Vedlegg 4, s.2). Igjen stiller jeg meg undrende til skillet mellom fagene. Her undrer jeg meg spesifikt over hvorfor det er kun disse to fagene som skal være gode for elevenes totale helse. Ønsker man ikke at helsa skal bli god av å danse klassisk, jazz og moderne? Eller jobbe skapende og kreativt i dans og perspektiv? Antar man at de andre dansefagene ligger utenom elevenes psyke og fysikk slik at disse fagene er uten påvirkningskraft på elevenes kropp og selvfølelse?

Et annet ord som kan knyttes opp mot helsebegrepet er det nevnte ordet *kroppsbevissthet*. Kun i Bevegelse er dette knyttet opp mot *god fysisk og psykisk helse*. I Grunntrening i dans settes ordet i sammenheng med helse og livsstil. I danseteknikker og scenisk dans står det at fagene skal ”[...] bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter [...]” (Vedlegg 1 & 2, s.2). Kroppsbevissthet skrives her alene uten positivt fortegn eller i tilknytning til elevenes helse og blir derfor stående som en bevegelig og ubestemmelig størrelse.

Kan kroppsbevissthet være en god verdi i seg selv? Skal dans gi unge *økt* kroppsbevissthet? Ordet kroppsbevissthet alene kan ikke sies å konstituere rammer for god fysisk og psykisk helse i dagens samfunn. Jeg vil argumentere for at økt kroppsbevissthet ikke kan stå som en egen størrelse uten å utdype hva dette betyr. Bevissthet rundt egen kropp kan være veldig bra, men det kan også være alt annet. Jeg hadde forventet at læreplanene i dans, som i all hovedsak er en meget kroppslig affære, ville utdypet nærmere hva som menes med kroppsbevissthet i dansetekniske fag.

Se sammenhenger, men mellom hva?

Det å synliggjøre eller forstå sammenhenger nevnes i alle læreplandokumentene og er det eneste begrepet som nevnes i alle formåledeler⁴⁸. Å se sammenhenger fremstår derfor som et viktig verdimesig begrep. Her er det likevel også forskjeller mellom fagene. I de dansetekniske fagene (danseteknikker, scenisk dans og scenisk dans fordypning) er fokuset på å synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier henholdsvis mellom *ulike danseteknikker* og *ulike teknikker og uttrykk*. I grunntrening i dans er det fokus på sammenhenger mellom *kroppsbevissthet, helse og livsstil* og i bevegelse er det synliggjøringen av *fysiske ferdigheter og estetiske uttrykk*. I dans i perspektiv er det forståelse for dansekunsten i samfunnsmessig, estetisk og historisk sammenheng som er viktig.

Igjen viser det seg et skille mellom ulike typer fag, hvor man i bevegelsesorienterte fag skal se sammenhengen mellom kropp og helse, skal man i teknikkfag synliggjøre sammenhenger mellom teknikk og uttrykk. Det er ikke et mål i seg selv at fag skal ha like formål, men det er interessant at verdiene i dansetekniske fag dreier seg rundt teknikk og uttrykk og ikke relaterer til kropp eller helse.

De marginaliserte verdiene – godt selvbilde, selvfølelse, selvtillit og selvrespekt

Det er gjennomgående noen begreper som forblir usynlig i formålsdelen i dans. Noen som aldri nevnes. Hvorfor er det ikke skrevet noe om god selvfølelse, godt selvbilde, selvtillit og selvrespekt i noen av dansefagene? Muligens er tanken at betegnelsen ”god psykisk helse” er dekkende, men da er det fortsatt en grunn til bekymring at majoriteten av dansefagene ikke legger dette til grunn som en verdi. Positive holdninger og opplevelser i egen kropp er også en språklig mangelvare. Da dans, uansett form, sjanger og teknikk, gjøres med kroppen vil

⁴⁸ det eneste begrep som er skrevet opp i lista over begrep som sier noe om hva opplæringen skal føre til, bidra til eller synliggjøre. Det er selvsagt mange andre ord og uttrykk som nevnes i alle læreplaner.

det være nærliggende å tro at hvordan elevene erkjenner, opplever og vurderer egen kropp har innvirkning på deres selvforståelse, identitetsskaping, helse og eksistens på mange vis. Det vil også ha innvirkning på deres forståelse av dans som kunstform; at dans kommer fra dem selv, fra egen kropp, og ikke bare utenfra, fra teknikker skapt av andre.

Mestringsbegrepet nevnes noe, men det står ikke noe om det som ofte går i forveien før en mestre noe; nemlig utprøving, rom for å gjøre feil, utforske og eksperimentere. Utforskning nevnes i noen fag og eksperimentering i ett, men de knyttes ikke opp mot mestringsfølelse og det å få tro på egne muligheter. Det står kun at man skal utvikle visse ferdigheter som senere uttrykkes i kompetansemålene.

Det at øvrige ord ikke er nedskrevet i planene betyr selvsagt ikke at danseundervisning bidrar til det motsatte eller at dette ikke er viktig for dansepedagoger. Om det likevel er slik at ord er skapende og gir retning (Bolander & Fejes, 2015) så er det de ordene som allerede står nedskrevet i styringsdokumentene som skaper bildet av hva dansen skal bidra til i et større perspektiv. Om målet for reisen ikke uttrykkes i ord er det også her store muligheter for å ende på svært ulike steder, med tanke på verdigrunnlag for danseundervisning. De ord som ikke nevnes vil da ikke ha like stor makt eller påvirkning på danseundervisningen som de ord som eksplisitt er nedskrevet. Nedskrevne ord har sterkest stemme, de ord som vi må tolke eller lete oss frem til implisitt er vagere og gir ikke tydelig retning.

Oppsummering

Det er vanskelig å finne et samlende pedagogiske verdigrunnlag for dansefagene, da begrepsbruken er så sprikende fra læreplan til læreplan. Ordene verdi eller pedagogikk brukes heller aldri, så et eksplisitte verdigrunnlag for programområdet dans glimter med sitt fravær. Derfor må det letes etter begreper som likevel uttrykker noe om hva dansen overgripende skal føre til (bidra til, ivareta og synliggjøre i denne sammenhengen). Læreplanene i dans har et sprikende og vagt pedagogisk verdisyn.

Ut ifra min analyse er det noen verdier som trer frem ved å ta tekstene i nærmere øyesyn. Det går et skille distinkt skille mellom fag med fokus på fellesskapsorienterte verdier og de med et mer individuelt fokus. De individuelle verdiene finnes i de fleste fag, med hovedtyngden i teknikkbaserte fag. Fellesskapsfokus finnes kun i de supplerende fagene og i Dans i perspektiv. I tillegg er verdier knyttet til god helse og kropp nevnt de fellesskapsorienterte fagene, mens teknikk og uttrykk er verdier i teknikkfag. I teknikkfagene fremtrer derfor individets prestasjoner som det viktigste og fellesskapsverdier kommer i andre rekke her – eller ikke i det hele tatt. I fagene hvor fellesskapsverdiene er sentrale utelukkes utvikling av teknikk i dans. Dette legger grobunn for et større skille mellom dansetekniske fag og ”bevegelsesfag”, hvor bevegelse og dans er noe forskjellig.

LÆRINGSSYN

I analysen av læreplanens læringssyn har jeg spurt meg følgende spørsmål mens jeg har undersøkt i teksten:

- Hvordan artikuleres det at dans læres i læreplanene?

Det jeg ville tenkt var sentrale begreper i denne sammenheng var for eksempel prosessorientert læring, undersøkende læring, prosjektbasert læring, tradisjonell mesterlære, læring i fellesskap, ulike metoder for læring i dans med tanke på innstudering av repertoar og i skapende prosess med egne koreografier.

Det skrives så å si ingenting om hvordan dans læres. For å lete meg frem til det som likevel kan tolkes som læringssyn har jeg tatt utgangspunkt i det som eksplisitt eller implisitt forteller noe om fremgangsmåter og metoder for læring om og i dans. Det er kun én eneste gang jeg kan se at dette skjer. I Scenisk dans fordypning brukes ordet *tilnæringsmåter* i sammenheng med ”dansemateriale”. Under kompetansemål i hovedområdet *Formidling* står det følgende: ”mål for opplæringen er at eleven skal kunne – anvende ulike tilnæringsmåter ved innstudering av dansemateriale.” Danseelever skal altså lære tilnæringsmåter til dans, men dette sier likevel ikke noe om hvordan dans læres.

Hva kan dette bety for den sosiale forståelsen av hvordan dans læres? Det kan forstås som at dans ikke læres, men bare overføres. Det er nærliggende å tro at denne overføringen da skal skje fra lærer til elev, men det står det heller ingenting om. I en slik tilnærming vektlegges det ikke hvor eller hvordan læring skjer, bare at det skal skje. Det viktigste er dermed at de lærer noe, men læreplanene legger ikke til rette for varierte og mangesidige metoder eller inngangsporter til denne danselæringen. Dette igjen kan implisere et forhold til dans som objekt, det er noe statisk som danseelevene skal få overført og at dette ikke skjer på mange ulike måter.

Oppsummering

Det er vanskelig å tyde læreplanenes syn på hvordan dans læres i læreplanene da dette er i veldig liten grad presentert verken eksplisitt eller implisitt. Det at læringssyn er ikke bare marginaliser, men ikke til stede i læreplanene peker på at det viktigste i dans er hva elevene lærer, ikke hvordan eller hvorfor.

SENTRALT INNHOLD I DANS

I analysen av læreplanens sentrale innhold har jeg spurt meg følgende spørsmål mens jeg har undersøkt teksten:

- *hva* er det som presenteres som sentralt at elevene skal lære?
- Hva er *det, objektet* som skal læres?
- Hva er det som ikke artikuleres av elevene skal lære?

I motsetning til funnene under *pedagogisk grunnverdier* og *læringssyn* skrives det mye om hva elevene skal lære på dans. Tidligere i analysen har jeg påpekt at læreplanenes *hvorfor (verdisyn)* og *hvordan (læringssyn)* uttrykkes vagt respektive. Det som kan kalles sentralt innhold står i kontrast til denne vagheten. Generelt sett vies innholdsaspektet, altså dansefagenes *hva*, mer plass i læreplanene. Dansebegrepet gis mye og ulikt innhold og dette avgrenser seg ikke til spesifikke deler av læreplanen. Jeg har derfor studert samtlige læreplaner i en helhet under dette punktet.

Læreplanenes dikotomier

Noe av det som slår meg aller først i gjennomlesingen av tekstene er den gjengående dikotomien. Læreplanen i dans er full av todelinger. Jeg har gjennom analysen hittil allerede pekt på to dikotomier: fellesskapet kontra individet og teknikkorienterte fag versus bevegelsesorienterte/skapende fag. Hva som presenteres som dans og derav hva elevene skal lære på en danselinje presenteres ofte i dikotomier i læreplanen.

Dans som kunst og kultur

Dans beskrives i mange av læreplanene som *kunst og kultur*. I læreplaner i *danseteknikker*, *dans i perspektiv*, *scenisk dans* og *Scenisk dans fordykning* bruker ordene kunst, kultur, kunstnerisk eller kulturelt som begreper for å forklare hva dans er. I første øyekast virker ikke disse nødvendigvis som motsetningspar, men snarere en bekreftelse på at dans både er kunst og kultur. Hva legges av innhold i disse begrepene? Hva forstås som kunst og hva forstås som kultur? Kunstbegrepet defineres og gis et samlet meningsinnhold. Beskrivelsene av hva som faller innenfor ”kultur” – gruppen derimot er ikke like homogene.

Ord som knytter dansen opp mot kunst (kunsten, kunstnerisk, kunststart) skrives hele 22 ganger i læreplanen. Kulturbegrep (kulturelt, kulturell) nevnes totalt 19 ganger. Begrepene

nevnes forholdsvis ofte. Begge gruppene brukes hovedsakelig under formål, hvor verdigrunnet for de ulike fagene legges. Nedenfor er utdrag fra formålsdelen i læreplanene i Danseteknikker [4], Scenisk dans [5] og Scenisk dans fordypning [6].

[4] *Dans framstår i mange ulike former og speiler et kunstnerisk og kulturelt mangfold. Som **kunst** kommuniserer dans gjennom ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Som **kultur**uttrykk bidrar dans til kulturell forståelse og estetisk refleksjon for individet så vel som i samfunnet.* (Vedlegg 1, s. 2, egen uthevelse)

[5] *Som **kunst** framstår dans i mange ulike former med ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Samtidig speiler dans et samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold, og har en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse.* (Vedlegg 2, s. 2, egen uthevelse)

[6] *Dans speiler et **kunstnerisk og kulturelt mangfold**. Dans som kunst knyttes til ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Dans framstår i mange ulike former, og programfaget skal gi mulighet til kommunikasjon, kulturell forståelse og refleksjon om estetikk.* (Vedlegg 3, s 2, egen uthevelse)

I gitte teksteksempler påstås det at dans speiler og kommuniserer både et kunstnerisk og kulturelt mangfold. Dans som kunst/kunst eller kunstnerisk mangfold knyttes direkte opp mot ulike *sceniske danseuttrykk* og *danseteknikker*. Begrepet "kunst" i læreplanverket defineres altså som ulike former danseuttrykk - og teknikk som settes på en scene. (En bestemt størrelse.)

Dans som kulturuttrykk i læreplanene gis ikke en tydelig definisjon. Det er kun i [4] at det kommer en vag forklaring på hva "dans som kulturuttrykk" forstås som, eller nærmere bestemt hva dette skal *bidra til*, nemlig kulturell forståelse og estetisk refleksjon. Det kommer ingen definisjon på hva "kulturuttrykket" rommer, bare at resultatet av det kan skape *kulturelt mangfold, kommunikasjon, kulturell forståelse og refleksjon*. Ordet defineres altså ikke utenom med andre kulturelle begrep. Blir dermed en ubestemt størrelse.

Det står ingenting om hva som er viktig med å øke denne kulturelle forståelsen, bare at det fremstår som viktig å ha en refleksjon på dette området. Ordet kulturelt mangfold i dagens utdanningsdiskurs generelt viser til noe som er positivt, men det er ofte vanskelig å danne et samlende meningsinnhold i begrepet. Selv om min analyse ikke går spesifikt inn på mangfoldbegrepet, oppleves begrepet kulturell mangfold som et politisk korrekt ord. Det å si

at dans er kultur oppleves rett og positivt, men det gis intet bilde av hva elever skal lære om kulturell mangfold, refleksjon og kommunikasjon. Elever skal lære om kultur for kulturens skyld.

I følge læreplanverket skal *dans som kulturelt uttrykk* bidra til forståelse og refleksjon, mens scenisk dans ikke knyttes opp til lignende begrep. Hvilke forståelsesrammer for dans ligger implisitt i en slik artikuleringen? Betyr det at dans som kultur/ kulturelt mangfold ikke en form for scenisk uttrykk, slik som dans som kunstart?

Under Hovedområdet Dans, Estetikk og samfunn i Dans i Perspektiv beskrives også dans som et kulturelt *fenomen*: ”Sentralt i hovedområdet er dans som historisk og kulturelt fenomen og den sceniske dansens historie og rolle i samtiden”(Vedlegg 4, s, 3).

Kulturbegrepets tvetydighet opprettholdes her. Kulturbegrepet knyttes ikke opp mot noe annet enn noe historisk, altså noe som hører fortiden til. Dans som kulturelt fenomen tilhører historien og derav fortiden, mens den sceniske dansen har både en historie i fortiden og er representert i samtiden? Er ikke dansen i samtiden også en del av en kulturen?

Det gis et tydelig bilde av dans som scenekunst i læreplanene. Forståelsen av ”Dans som kultur” opptrer i en politisk korrekt birolle, uten replikker, om ikke bare som en forbigående statist. Jeg spør meg hvorfor kulturbegrepet har fått så stor plass, når det fremtrer så diffust hva dette begrepet faktisk betyr og hvordan elevene skal nyttiggjøre seg denne kunnskapen.

Utøvende, skapende eller reflekterende danser?

Begrepene utøvende, skapende og reflekterende dans danner også et skille mellom ulike forståelser av dansen. Under formål i alle teknikkfokuserede fag (Danseteknikker, Scenisk dans og Scenisk dans fordypning) står det at ”Programfaget [...] skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen.” Utøvelsen kommer først, så det skapende og til slutt det reflekterende. Rekkefølgen i en setning kan være tilfeldig, men i sammenheng med den rådende teknikkdiskursen i læreplanverket for øvrig, blir tyngden på det utøvende likevel fremtredende.

I fag med både teknisk og skapende mål, kommer teknikk alltid først i teksten, mens det skapende, utforskende settes inn som et vedlegg på slutten. Sosiale forståelser at det viktigste elever skal lære i videregående skole er klassisk, jazz og moderne. Denne inndelingen som

danner basisen i alle fag som omtaler ”danseteknikk” (danseteknikker og Scenisk dans). Uvisst hva som danner teknikkessensen i Scenisk dans fordypning, da hvilke teknikker ikke er spesifisert. Disse tre danseteknikkene danner den hegemoniske grunnmuren for dans i læreplanverket. Antagonisten kan sies å være improvisasjonen, det skapende arbeidet og til dels moderne dans/ samtidsdans. Altså et hierarki med teknikk (hovedsakelig ballett, deretter jazz) som dominerende og skapende/utforskende/sansende elementer (med deler av programområdet moderne dans og improvisasjon og kreativt arbeid) som underlegen.

En av danseteknikkene som presenteres kan sies å stå i spennet mellom disse to motstridende forståelser. I moderne dans/samtidsdans står det i spenn mellom teknikkdiskurs og skapende/utforskende diskurs. Tredelingen i danseteknikker i videregående skole opererer i samme teknikkdiskurs, men moderne dans faller litt mellom alle stoler i denne inndelingen.

I faget Scenisk dans er det som målsetning i Moderne dans / samtidsdans å ”vise grunnleggende teknikk” (Vedlegg 2, s.2). Dette er identisk med målene i klassisk ballett og jazz. Men det som skiller seg ut fra de resterende sjangrene er at elevene skal ”utforske og utvikle bevegelser” i både scenisk dans 1 og 2. I klassisk ballett og jazz skal elevene ”anvende” stilen. Så det skapende aspektet og det tekniske aspektet drar faget moderne dans /samtidsdans i ulike retninger. Og hvor den hegemoniske teknikkdiskursen som behandler dansen som et objekt som eleven skal vise, utøve, formidle eller anvende, møter et annet fokus på elev som delaktig og agerende subjekt. Dansen er ikke kun noe ”utenforstående”, men noe eleven selv er med å skape ved å utforske, utvikle. Det utforskende målet forsvinner imidlertid i moderne dans i Scenisk dans 3 – da skal eleven ”analysere, formidle og vurdere [...] i skapende arbeid” (Vedlegg 2, s. 7) Og med det er atter en gang den tekniske suvereniteten i førersetet igjen og det skapende kommer i skyggen. Hierarkiet med utøvende på toppen og det skapende og reflekterende som underdanig.

Læreplanens mantra: teknikk, teknikk, teknikk

Et begrep bet jeg meg tidlig merke i læreplanverket i dans – nemlig *teknikk*. Dette er ingen nyhet for meg. Spesielt innenfor de utøvende fagene Scenisk dans og Danseteknikker vet jeg, fra min bakgrunn som dansepedagog, at det er mye fokus på det tekniske aspektet, spesielt i kompetansemålene. Det var likevel overraskende å gjennom denne diskursanalysen se hvor ofte begrep i teknikkfamilien blir nevnt. I denne ordfamilien brukes følgende ord i læreplanen (i ulike bøyninger): grunnleggende teknikk, tekniske ferdigheter, teknisk utvikling, danseteknikk, teknisk danseutøvelse. En eller annen av disse teknikkrelaterte ordene er

nedskrevet i samtlige læreplaner, med hovedvekt i Scenisk dans hvor slike ord er nevnt 26 ganger. Totalt i hele læreplanverket nevnes ord i den tekniske ordklassen 46 ganger⁴⁹. *Teknikk* kan derfor i aller høyeste grad kalles et sentralt omdreiningspunkt for dans i videregående skole, et helt sentralt innhold. Hva sier dette om hva som danner mye av grunnmuren på danselinjene? I det følgende ser jeg nærmere på hvordan disse begrepene utmerker seg gjennom læreplanene.

Teknikk i danseteknikker

I faget Danseteknikker opptrer alltid *dans* og *teknikk* sammen. Ingen dans er her teknikkløs. Det fremgår av teksten at danseteknikker er ulike, med det finnes også sammenhenger og overføringsverdier på tvers av disse som skal synliggjøres:

[7] *Den enkelte skal få erfaring med ulike danseteknikker og danseuttrykk.*” (Vedlegg 2, s. 2)

[8] *Gjennom utøvelse av dans og samhandling skal opplæringen synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike danseteknikker.*” (ibid.)

Videre defineres hva som menes med begrepet danseteknikk:

[9] *”Hovedområdet dreier seg om danseteknikkene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans som grunnlag for fysiske, tekniske og uttrykksmessige ferdigheter i dans.* (ibid.)

Dette er en klassisk og velkjent tredeling for oss som jobber innenfor det sceniske dansefeltet i Norge. Eksplisitt skrives det her hvilke tre sjangrer som danner grunnlaget for danseteknikker og at disse igjen er grunnlaget for fysiske, tekniske og uttrykksmessige ferdigheter i dans. Danseteknikk er her en dominerende forståelse. Det er kanskje naturlig når faget også heter nettopp danseteknikk. Men læreplaner legger tydelige føringer på *hva* som skal forstås som danseteknikk – klassisk ballett, jazz og moderne. I tillegg til disse danseteknikkene skal elevene få erfaring i noe annet:

[10] *”I tillegg omfatter hovedområdet scenisk erfaring med ulike stilarter og improvisasjon.*” (Vedlegg 1, s. 2)

Når noe kommer i tillegg er dette et vedlegg av noe slag som tilføyes noe som allerede er der. Et annet ord for tillegg er aksessorisk, noe *som kommer til*⁵⁰. Du kan ikke få tillegg på lønna uten å ha en lønn i bunn. Vedleggene i oppgaven kommer helt til slutt. I jussen er en

⁴⁹ Fagenes navn regnes ikke med i denne opptellingen, kun ord nevnt i selve læreplanteksten.

⁵⁰ Hentet 02.05.2017 fra <https://snl.no/aksessorisk>

aksessorisk forpliktelse alltid knyttet til en hovedforpliktelse⁵¹. I et slikt perspektiv forklares hovedforpliktelsen i faget danseteknikk som klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans. Det som kommer i tillegg er ”ulike stilarter og improvisasjon” og dette kommer derfor i skyggen av de definerte danseteknikkene. Hva som menes med *ulike stilarter* utdypes ikke. Kan ikke andre stilarter, utenom klassisk, jazz eller moderne forstås som dansetekniske? Trenger man ikke å jobbe med teknikk i improvisasjon?

Det hegemoniske sentrale innholdet i Danseteknikker er tredelingen i klassisk, jazz og moderne, samt ”ulike stilarter ” som ikke defineres og improvisasjon som noe vesensforskjellig fra teknikk.

Teknikk i Scenisk dans

Scenisk dans er som faget Danseteknikker delt inn i tre hovedområder: klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans. Begrepsuttrykket ”Grunnleggende tekniske ferdigheter” er her godt representert. Det eksakte uttrykket nevnes én gang innenfor hvert hovedområdet. I tillegg presenteres forskjellige varianter av uttrykket: for eksempel ”Grunnleggende teknikk” (repeteres 7 ganger), ”teknisk” (repeteres 7 ganger). Det sammensatte ordet fra forrige fag; ”Danseteknikk”, skrives bare 2 ganger i læreplanen, da under formål, hvor det forklares at dans kommer i mange forskjellige former og uttrykk og at eleven skal få erfaring i *ulike* danseuttrykk og danseteknikker (Vedlegg 2, s 2)

Ut i fra læreplanen er det vanskelig å se at Scenisk dans skal gi erfaring i noe annet enn klassisk, jazz og moderne og derfor undrer jeg meg over differensieringen i ”ulike danseuttrykk og danseteknikker”. Betyr uttrykk og teknikk her noe annet enn disse tre dansesjangrene?

De ledende forståelsene for sentralt innhold i Sceniske dans er så å si identisk med innholdet i Danseteknikker. Det er lite som er direkte ulikt mellom disse fagene. Scenisk dans deles inn i 1,2,3 hvor målene artikuleres ulikt for hver del. I Scenisk dans er det skrevet mer utfyllende om hver enkelt danseteknikk, men danseteknikkene er de samme.

⁵¹ Hentet 02.05.2017 fra <https://www.jusstorget.no/glossary/aksessorisk-forpliktelse/>

Teknikk i Scenisk dans fordypning

Uttrykket ”Grunnleggende tekniske ferdigheter” eller ”grunnleggende teknikk” nevnes ikke i Scenisk dans fordypning. Men ”tekniske ferdigheter” nevnes én gang under fagets formål:

[11] ” *Programfaget har til hensikt å gi den enkelte erfaringer med ulike danseteknikker og uttrykk, og skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling.* ” (Vedlegg 3, s. 2)

Dette faget deles ikke inn i klassisk ballett, moderne eller jazz, men i stedet inn i hovedområdene *utøvelse og formidling*. Ordet danseteknikk viser dermed ikke til det samme som i Scenisk dans, hvor det refereres direkte til de tre dansesjangrene. Hva er innholdet i dette faget? Ordet ”teknikk” settes i sammenheng med begrepene dynamikk og personlig uttrykk og kobles videre til begrepene utøvelse og fortolkning av dans:

[12] ” *Hovedområdet [utøvelse] omfatter teknikk, dynamikk og personlig uttrykk i utøvelse og fortolkning av dans. Utøvelse av dans relatert til tid, rom, meddansere og musikk er sentralt.* ” (ibid.)

La meg rette blikket mot det nyankomne ”fortolkning av dans”. Fortolkningen finnes kun i Scenisk dans fordypning. Om du fortolker noe, må du ta utgangspunkt i andres arbeid, mens å skape er noe der danseren selv tilskrives aktiv agens. Det er slående at man ikke skal skape som en del av danseutøvelsen. Det fremtrer som sentralt at eleven skal lære teknikk og dynamikk, men hvordan henger personlig uttrykk sammen med dette? Kommer *det personlige* som et ”vedlegg” til en allerede opparbeidet teknisk base? Skal elevene kun utøve andres koreografi i dette fordypningsfaget, altså teknisk utføre andres bevegelser? Hvor kommer det personlige uttrykket på banen og hva legges i dette begrepet? En sosial forståelse av dette kan være at dansere i utgangspunktet er maskiner i bunn og dansere med egen personlighet utenpå.

Danseutøvelsen som relaterer til tid, rom, meddansere og musikk står som sentralt i faget. Denne setningen opplever jeg mer som en helgardering enn å utdype hva et fordypningsfag skal tolkes som. Hvordan dans noen gang kan unngå å relatere til tid, rom, meddansere og musikk på en eller annen måte er for meg en gåte.

Det skapende aspektet blir så vidt nevnt i både Scenisk dans og fordypningsfaget, men kun under Grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter). Tekstutdraget er identisk i begge fag, selv om det er kun utdrag fra Scenisk dans fordypning om nevnes her:

Å kunne lese i scenisk dans fordypning innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. I tillegg er tekster av betydning, både som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for kunstnerisk innlevelse og skapende aktivitet. (Vedlegg 2 & 3, opprinnelig skråstilling)

Det å kunne skape i disse fagene settes under ferdigheten ”å kunne lese” og kan dermed ikke sies å være en dominant del av innholdet i faget. Hvordan kan skapende virksomhet forstås som noe annet enn skyggelagt i Scenisk dans fordypning, når begrepet ikke finnes andre steder enn i akkurat dette utsnittet, som i utgangspunktet viser til grunnleggende ferdigheter for alle fag?

Teknikkforståelsen i Scenisk dans fordypning fremstår som åpnere og mer diffus enn i søsterfagene Scenisk dans og Danseteknikker, hvor teknikkbegrepet fastlåses til den nevnte sjangertredelingen. I scenisk dans fordypning gis aldri dette ankerpunktet og teknikkbegrepet blir her en flytende størrelse uten andre lodd enn ”utøvelse” og ”fortolkning”. Det skapende aspektet kommer her i skyggen av danseutøvelse, selv om det nevnes. Utøvelse og skapende aktivitet skilles fra hverandre og den dominerende forståelsen av scenisk dans fordypning er at elevene skal lære danseteknikker eller materiale oppfunnet av andre, men at de gjerne må krydre med litt personlig uttrykk på toppen.

Teknikk i bevegelse, Grunntrening i dans og Dans i perspektiv

I læreplaner i Bevegelse, Grunntrening i dans og Dans i perspektiv er språket verken fokusert rundt teknikk, grunnleggende teknikk eller danseteknikk. Her er det et tydelig skifte i begrepsbruken. I Grunntrening i dans byttes de tekniske ordene om dans ut med ord som ”sansse”, ”oppleve”, og ”skape” med som hvert begrep er nedskrevet 3 ganger hver. I Dans i perspektiv brukes også ordet ”skape”/”skapende dimensjon” hele 7 ganger. Ordet ”utforske” nevnes tre ganger under kompetansemål. I kompetansemålene under hovedområdet *Dansekompisisjon og koreografi* 1 og 2 er målet at eleven skal ”*utforske og anvende et bevegelsesvokabular*”, henholdsvis med vekt på *intensjon og dynamikk* i 1 og *rom og relasjon* i 2 (Vedlegg 4, s. 4). Begrepene ”teknikk”, ”danseteknikk” nevnes heller ikke her, men ordene bevegelse/bevegelsesvokabular nevnes 5 ganger.

Hva impliserer dette om de sosiale forståelsene av dans i opplæringa? Det utmeisler seg en tydelig diskursiv todeling i sentralt innhold mellom et teknikkfokus på den ene siden av læreplanverket og en skapende/utforskende diskurs på den andre sida av vektskåla. Et tydelig hierarki mellom teknikk versus skapende. Altså et hierarki med teknikk (hovedsakelig ballett, deretter jazz) som dominerende og skapende/utforskende/sansende elementer (med deler av programområdet moderne dans og improvisasjon og kreativt arbeid) som underlegen. Fagene danseteknikker, scenisk dans og scenisk dans fordypning står frem på den ene siden med et sterkt faglig fokus på *teknikk, utøvelse og fortolkning* av dans. Bevegelse, Grunntrening i dans og Dans i perspektiv står på den andre siden, hvor det å *sanse, oppleve, skape og utforske* står i sentrum. Dette kan forme en sosial forståelse av at vektskåla i videregående opplæring er dypt nede i teknikken, mens det det skapende, sansende, utforskende er veid, men funnet for lett.

Noen vil kanskje påstå at jeg nå driver med flisespikkeri. Er det virkelig nødvendig å finlese læreplanene så detaljer? Var det ikke helheten jeg var ute etter? Noen vil si at som dansepedagog skjønner man hvorfor teknikkordet brukes noen steder, mens utelates eller erstattes andre steder. Det er naturlig, vil man kanskje si. Noen dansefag har bare en mer skapende og kreativ essens, i motsetning til mange av teknikkfagene som har fokus på plassering av bekken og torso, bruk av turn-out og linjer. Dette er ikke per definisjon kreativ eller skapende arbeid, vil noen si. Det er nettopp denne naturligheten og normaliteten, med tanke på hvilket begrepsapparat som brukes til å formidle dans, jeg ønsker å sette lys på. Med utgangspunkt i flisespikkeri kan forståelsen av dans i videregående skole dekonstrueres og muligens settes sammen på andre måter, eller i det minste blande noen andre fargenyanse inn i konstruksjonen.

Det som også er en interessant oppdagelse er at selv om teknikkbegrepet er svært sterkt representert defineres aldri ordet teknikk. Det settes kun i sammenheng med danseteknikk eller som forståelse av tredelingen i klassisk, jazz, moderne. Dette viser til en sterk felles sosial danserisk forståelse av ordet i dansemiljøet i Norge da dette ikke trenger noen definisjon. Teknikkbegrepet er naturalisert, man tar det for gitt som danser. Ut ifra hvordan læreplanverket er skrevet virker det som om dansepedagoger instinktivt vet dette betyr og hva det innebærer i en danseteknisk opplæring og at denne opplæringen er synonymt med sjangertredelingen klassisk ballett, jazzdans og Moderne dans / samtidsdans.

Oppsummering

Hovedvekten av det som anses som sentralt innhold i læreplanene på dans, eller hva elevene skal lære, ligger i dans som kunstuttrykk, dans som utøvende virksomhet og teknikk. Teknikkbegrepet forstås som sjangertredelingen eller som utøvelse av andres dansemateriale. Det skapende, utforskende og sansende og reflekterende kommer i beste fall i bakevja, men noen steder har disse og lignende aspekter falt helt ut.

MÅL FOR UNDERVISNINGEN I DANS

Målene for danseopplæringen er det som i størst grad står eksplisitt skrevet i læreplanteksten. Under kompetansemål helt til slutt i læreplanene står det nedskrevet *hva* eleven skal kunne som resultat av undervisning i de ulike fagene. Jeg har her kun tatt utgangspunkt i de praktiske dansefagene og utelatt Grunntrening i dans og Bevegelse på grunn av begrenset plass i oppgaven. Innenfor Dans i Perspektiv har jeg kun tatt utgangspunkt i målene under Hovedområdet Dansekomposisjon og koreografi. Hva som formuleres som mål i dans henger nøye sammen med de foregående punktene om verdisyn, læringsyn og sentralt innhold. I denne delen er det tre spørsmål som guider analysen:

- Hva fremstår som viktige, dominerende mål og hva har får en svakere stemme?*
- Hvordan artikuleres målene med utgangspunkt i presentert todelingen av dansefagene?*
- Er det noen begreper, som tidligere nevnes andre steder i læreplanen, som er utelukket fra de avsluttende målsetningene?*

Kompetansemålene er den delen av læreplanverket jeg kjenner best til fra før og egen undervisningspraksis. Her skrev jeg opp følgende sentrale aspekter som jeg forventet meg i målsettingene i danseopplæringen: Inndelingen i å vise, utøve og formidle teknikk og et skille mellom teoretiske mål og skapende mål.

Utvikling fra visning til formidling – kategorisering uten mening?

Målene i fag som fokuserer på ballett, jazz og moderne (Danseteknikker og Scenisk dans) beskrives som en utvikling fra å vise, til å utøve og til slutt formidle danseteknikk. I kompetansemålene for danseteknikker skal ”eleven vise grunnleggende prinsipper” i de ulike sjangrene. I Sceniske dans 1, 2, 3 skal eleven henholdsvis, ”vise”, ”utøve” og ”formidle” grunnleggende teknikk i samme sjangre (Vedlegg 2, s. 3-6). Disse verbene, i likhet med

teknikkinnndelingen, viser til en tredelt inndeling. Dette er i aller største grad naturaliserte begrep som jeg stadig har lest og skrevet selv i mange halvårsplaner og eksamensoppgaver. På laveste nivå kan elevene vise, på høyeste nivå kan elever formidle, utøvelse blir dermed en slags mellomstasjon. Disse målene skal elevene vurderes opp imot. Hvordan kan disse verbene som legger grunnlaget for vurdering i videregående forstås?

Jeg tar igjen en titt i norsk ordbok for å finne kontekster for begrepene. Jeg forsøker ikke å finne den sanne mening i ordene. Det er likevel nyttig for å speile begrepsbruk utenfor læreplankstene i seg selv. ”Å vise” hentyder til å ”la noen se” eller ”peke ut”⁵². Å formidle er ifølge ordboka å være ”mellommann for” eller ”overføre”⁵³. Om dans er noe som kan pekes på eller overføres forstås det som et objekt, noe som er utenom den dansende selv og ikke tilskrives aktiv agens. I et slikt etymologisk lys er det vanskelig å se at det å formidle dans er så vesensforskjellig fra å vise dans, eller at dette skal beskrive en danserisk *utvikling*.

Å utøve dans er synonymt med ”praktisere, drive med” eller ”ha noe som yrke”⁵⁴ og (kan i større grad sies å behandle danseren som et subjekt. Bygger på en forståelse om en utvikling i eleven – men hvordan kan det å ”drive med dans” være en målsetning i seg selv? Kan noen ha bedre ferdigheter i å ”drive med dans” enn andre? Kun et verb som forklarer et annet verb Hva skal danseren være mellommann for? Danseren forstås her som et medium for dansen som et utenforstående objekt. Hvem skal danseren vise, utøve eller formidle for? Er det for lærerens øyne, publikum eller seg selv? Dette står det ingenting om. Men om dans betraktes som en kunstform, som tidligere nevnt, er det nærliggende å tro at denne også skal betraktes av noen. Hvilke øyne som betegnes som betrakter skrives det ingenting om.

Hvordan kan en slik målinndeling og utviklingssyn tolkes? Må visning komme først og så formidlingen av dans til slutt? Hvorfor er det brukt utøvelse som mål i Scenisk dans 2, men formidle i Scenisk dans 3 da det er vanskelig å skulle skille mellom hva som er utøvelse og hva som er formidling i et etymologisk lys. Ettersom det å vise, utøve og formidle står i sterk tilknytning til de tekniske begrepene innen klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans kan det forstås som kun en gradering av elevens fysiske ferdigheter innenfor

⁵² Hentet 03.05.17 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=vise&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

⁵³ Hentet 03.05.17 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=formidle&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

⁵⁴ hentet 03.05.17 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utove&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

disse fagene. Det viser til en utvikling fra noe til noe annet. Men fra hva til hva er usikkert. Jeg undrer meg over om det kan være andre ord som kan anvendes i målsetninger om hva elever skal lære og hvordan kompetansen skal bli mer og mer kompleks. Gir en forståelse av at dans først må kopieres og vises mekanisk, før det etter hvert kan virkelig *danses*. Hvordan kan man si at en elev tydelig viser, en annen utøver og en elev ikke bare viser og utøver, men *formidler*?

I Scenisk dans fordypning er sentrale mål knyttet til å *integrere, anvende, fortolke, og formidle*. På samme måte som i Danseteknikker og Scenisk dans er det meningen at disse skal vise til utvikling av kompetanse ettersom de finnes henholdsvis i Scenisk dans fordypning 1 (integrere, anvende) og 2 (integrere, og formidle). Også her er formidling satt som høyeste mål. Dette viser igjen et forsøk på å dele inn dans i ulike kategorier på bakgrunn av hvor godt elever bruker og benytter danselærdom de har fått av andre og det å formidle dans som seirende på toppen av hva som anses som det aller viktigste å kunne gjøre i dans i videregående opplæring.

Utforskende og skapende i Dans i perspektiv – men aldri hånd i hånd

Det var ikke overraskende for meg at hovedvekten på de skapende målene lå i faget Dans i Perspektiv. Ordet utforske er her godt representert, men det overraskende at ordet skape kommer først i Dans i perspektiv 2 hvor eleven skal ”skape en koreografi med selvvalgt utgangspunkt og kunne skille mellom form, stil, teknikk og innhold i et koreografisk uttrykk.” (Vedlegg 4, s, 4). For det første er det merkelig at ordet *utforske* og *skape* ikke brukes sammen. Utforske er kun knyttet sammen med ordet *anvende*. Elevene skal for eksempel ”utforske og anvende et bevegelsesvokabular” (Vedlegg 4, s 4), men aldri utforske og skape bevegelsesvokabular. Bevegelsesvokabular fremgår her som et språk som skapes av noen andre utenfor eleven selv. For det andre er det spesielt at når ordet skape først blir introdusert, så innføres atter en gang teknikken. Eleven skal altså skape, men ikke innenfor frie rammer. Rammene er form, stil, teknikk og innhold, men eleven kan få velge utgangspunkt. Legger man ikke mange bånd på elevenes skapende prosess med slike mål? Kan tolkes som en forståelse at elever skal få lov til å skape noe selv, men bare innenfor rammene for teknikken som de allerede har blitt opplært i løpet av alle årene på videregående skole. Tendensen kan da muligens bli at elever igjen reproducerer pedagogers materiale, istedenfor å faktisk skape noe nytt?

Oppsummering

Målene for hvert fag fremstår eksplisitt i det at målsetninger er skrevet som kompetansemål i alle fag. De teknikkfokuserede dansefagene (Danseteknikk og Scenisk dans) legger vekt på skillet mellom å vise, utøve og formidle. I Scenisk dans fordypning går utviklingen fra å integrere og anvende til å formidle. Det som forstås som viktigst i danseopplæringen er dermed å formidle dans, det er det høyeste målet i alle praktisk dansefag. Formidlingen er aldri helt frigjort fra teknikken, og bygger dermed en tro på at formidling skjer først etter at teknikken er på plass. I dans i perspektiv er det fokus på utforskende mål, men disse opptrer aldri sammen med det å skape. Der hvor skapende prosess nevnes er dette i samme setning som at elevene skal skille mellom koreografiens teknikk og form. Elevene skal dermed ikke nyskape dans, men ta utgangspunkt i den teknikk og stil de har blitt opplært i gjennom alle årene på dans i videregående skole.

Sammendrag av alle funn i diskursanalysen

Alle læreplaner på dans for programområde dans i videregående opplæring er her blitt analysert gjennom kritiske diskursive briller med fokus på begrepsbruk og hyppighet av disse. Hegemonier er forsøkt belyst, samt det som kommer i skyggen eller opptrer i konflikt som antagonist. Analysen er delt inn i fire hovedområder: Grunnverdier, Læringssyn, Sentralt innhold og Målsetning. Sammen legger disse grunnlaget for hva som danner rammene for vurderingsarbeidet på danselinjer.

Grunnverdier i dans fremtrer ikke eksplisitt. Det er vanskelig å finne et samlende pedagogiske verdigrunnlag for dansefagene. Det går et distinkt skille mellom fag med fokus på fellesskapsorienterte verdier og de med et mer individuelt fokus. Fellesskapsfokus finnes kun i de supplerende fagene og i Dans i perspektiv. Verdier knyttet til god helse er sentralt i fellesskapsfokuserede fag, mens teknikk og uttrykk er verdier i teknikkfag.

Læringssyn i dans fremtrer ikke eksplisitt og det er vanskelig å tyde hvordan dans læres. Ulike metoder for opplæring i dans nevnes kun en gang. Utenom dette står det ingenting om hva som anses som essensielt i hvordan elever lærer dans.

Sentralt innhold kommer tydelig frem i læreplanene med fokus på hva elevene skal lære. Hovedvekten av det som anses som sentralt innhold ligger i dans som kunstuttrykk, dans som utøvende virksomhet og teknikk. Teknikkbegrepet forstås som sjangertredelingen klassisk, jazz og moderne eller som utøvelse av andres dansemateriale.

Mål er eksplisitt er uttalt i læreplanene. Det fremgår som viktigst i dans å formidle danseteknikk da dette er det høyeste målet i alle praktiske dansefag. Utforskende og skapende mål er essensielt i Dans i perspektiv, men skapende mål er også her knyttet opp mot teknikk og form.

4.2 Tematisk analyse av intervjuer med fire dansepedagoger

Læreplanene i dans er nedskrevne, fastsatte planer som ikke har endret seg siden Kunnskapsløftet 2006. Diskursanalysen av disse viser dermed til det urørlige og uodynamiske av dansefagene i videregående skole. Intervjuanalysene gir mer personlig forståelse for de mulighetsrom og dilemmaer læreplanen i dans skaper for dansepedagoger som er ute i praksisen. Det er derfor disse er inkludert i denne studien.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju

I følge Dalen (2011) er hovedhensikten i en kvalitativ forskningstradisjon å få en bedre innsikt i fenomen knyttet til personer og deres virkelighet (s. 15). For å kunne forstå mer av dansepedagogers holdninger, tanker og følelser omkring temaet vurdering er et kvalitativt intervju én måte å gå frem på. Jeg valgte et semistrukturert dypdeintervju (Dalen, 2011; Tjora, 2013) som metodisk rammeverk for mine intervjuer. Et semistrukturert intervju er en populær intervjuform nettopp fordi det både gir noen spesifikke tema for samtalen, i tillegg til å kunne åpne for oppfølgingsspørsmål underveis (Dalen 2011). Spørsmålene er også såpass åpne at informanten kan utdype forskjellige aspekter og også komme med andre perspektiver som viser seg viktige for studien (Tjora, 2013).

I et post-strukturalistisk perspektiv er man kritisk til hvor vidt språket vårt kan gi en forklaring på virkeligheten eller en forståelse av hvordan ”det virkelig er” (se Burr, 2003; Munslow 2008; Jørgensen & Philips, 1999). Kort fortalt sees ikke språket som en kanal for våre indre følelser eller refleksjoner, men som et verktøy som konstruerer virkeligheten vår (Jørgensen & Philips, 1999). I en intervjusituasjon finnes det derfor ingen nøytral plattform hvor den som blir intervjuet kommer med en direkte speilbilde av sitt indre liv som helt objektivt mottas av den som hører på. Sosialantropolog Jonathan Skinner skriver at et intervju alltid er en konstruert og skapende prosess (Skinner, 2012). Man kan dermed ikke bruke intervju som en lettvinntilgang til folks meninger og tanker. Intervjuer og den som blir intervjuet er klar over at det er en samtale med et mål og hensikt og den skiller seg dermed fra andre hverdagsamtaler. Dette påvirker folks selvbevissthet, og refleksjon over utfallet av intervjuet og dermed hvordan samtalen konstrueres (Skinner, 2012).

Forståelsen av intervjuet som en felles skapende prosess har vært viktig under utarbeidelse av intervjuguide og i gjennomføringen av intervjuene. Det har vært viktig for meg å ikke la egne overbevisninger eller meninger komme i veien for at intervjupersonen kunne snakke så åpent og ærlig som mulig. Jeg hadde forberedt et sett med spørsmål på forhånd, men lot også det intervjupersonene sa styre samtalen i en viss grad og holdt meg ikke slavisk til intervjuguiden. Dansepedagogene hadde mye å si om sin vurderingspraksis, men de var opptatt av ulike elementer av tema. Derfor lot jeg hver enkelt utdype de områder de var mest engasjerte i og stilte oppfølgings spørsmål der jeg enten ønsket at de skulle utfylle ytterligere eller klargjøre et synspunkt.

Utvalg av informanter

På bakgrunn av studiens utforming hvor jeg undersøker én danselinjes vurderingspraksis var det interessant for meg å intervju dansepedagoger som tilhører denne skolen. Jeg tok først kontakt med avdelingsleder på skolen for å gi informasjon om prosjektet og for å få eventuell tillatelse til å starte opp undersøkelsene blant dansepedagogene. Vedkommende var svært positiv til prosjektet og trodde de ansatte ville ha mye å tilføye da vurdering var et aktuelt tema de jobbet mye med. Deretter forhørte jeg meg med hver enkelt dansepedagog personlig. I både små og store forskningsprosjekter skal man alltid, ut ifra NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer⁵⁵, innhente et fritt og uavhengig samtykke fra alle deltakere. Derfor ble det presisert for dansekollegiet at hver enkelt lærer kunne takke nei til deltagelse eller trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunn⁵⁶. Samtlige dansepedagoger var imidlertid svært positive til å delta. De uttrykte at de syntes det var manglende forskning med et dansefaglig perspektiv på vurdering og de ønsket å bidra så godt de kunne i den forbindelse. Dette var jeg svært glad for og kunne derfor utføre en studie hvor alle dansepedagogene fikk mulighet til å si sin mening. Det ville vært vanskelig å forstå/diskutere *kollegial vurderingskultur* om store deler av kollegiet ikke var representert.

Det norske dansemiljøet er både lite og gjennomsiktig og for å ivareta informantenes anonymiteten er ikke bakgrunnsinformasjon, som utdanning eller hvor lenge de har jobbet på skolen, tatt med i oppgaveteksten. Det er likevel ikke mulig å unngå alle indirekte opplysninger om deltakerne, så en total anonymitet kan ikke garanteres. Dette ble

⁵⁵ http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/ Lastet ned 31.03.2017 kl. 2012

⁵⁶ presisert i info – og samtykkeskriv, samt uttalt muntlig til lærerne før intervju

informantene kjent med gjennom informasjons – og samtykkeskriv⁵⁷ som er godkjent av NSD⁵⁸.

Utforming av intervjuguide

Utarbeidelse av intervjuguide er viktig i en semistrukturert intervju for å sikre seg at alle temaene man ønsker å undersøke blir belyst (Dalen, 2011). Sentrale tema i denne studien er knyttet både til oppgavens tittel og problemstilling. Spørsmålene i intervjuguiden ble derfor delt opp i tre kategorier; *egen vurderingspraksis*, *lokale læreplaner* og *vurderingskultur*. Spørsmålene ble sortert i underspørsmål i hver sin kategori. Intervjuguiden er utformet med en blanding av åpne og beskrivende spørsmål, slik at informantene har mulighet til å henholdsvis gå i dybden der de har mye på hjertet (Tjora, 2013) og fortelle om egne opplevelser med egne ord (Dalen, 2011). Jeg gjorde et prøveintervju med en dansepedagog (som ikke er deltakende i studien). Hun gav gode tilbakemeldinger og innspill på hvordan spørsmålene fungerte og forslag på hvordan noen kunne endres. Dette var til stor hjelp for meg både i det å prøve ut spørsmålene muntlig og høre hvordan hun tolket de. Det var da lettere for meg å spisse spørsmålene der de var utydelige og formulere noen nye. Intervjuguiden ligger vedlagt.

Gjennomføring av intervju

Alle informanter fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. I en hektisk skolehverdag hadde samtlige rukket å lese igjennom spørsmålene, men ikke hatt mye tid til å forberede seg ut over dette. Under intervjuene ble alle stilt omtrent samme spørsmål, men i litt ulike rekkefølge avhengig av hvilke tema informanten snakket mest om. De er alle sammen likevel innom alle kategoriene i intervjuguiden. Noen av spørsmålene ble overflødige i intervjusituasjonen fordi de går inn i hverandre og ble derfor kuttet ut. Intervjuene ble gjennomført enkeltvis for å få frem hver enkeltes personlige mening og for at de ikke skulle påvirke svarene til hverandre under intervjuet. Alle intervju ble gjort på deres arbeidsplass, altså skolen som undersøkes i denne studien. Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker og varte fra 40 til 53 minutter.

Intervju setter i gang ulike prosesser både hos intervjuer og deltakere (Skinner, 2012). Flere av informantene kontaktet meg personlig i etterkant av intervjuet for å tilføye eller utdype et

⁵⁷ Se vedlegg

⁵⁸ Godkjennelse fra NSD, se vedlegg

spørsmål. Dette viser at spørsmålene satte i gang tankeprosesser og refleksjoner hos deltakerne og at disse ble med dem hjem etter intervjuet. Alle tilføyelser skrev jeg ned i en bok og førte svarene inn på slutten av transkripsjonen som hørte til de respektive informantene.

Transkribering

Transkripsjon er å omdanne lydmateriale om til skriftlig tekst. Det anbefales å gjøre transkriberingene selv (Dalen 2011; Ives, 1995). Jeg tok utgangspunkt i detaljnivå beskrevet av Ives (1995) i mine transkripsjoner. Etersom jeg er på utkikk etter tema i intervjuene, er ikke interessert i hver minste stavelse eller lyd i opptaket. Derfor har jeg kuttet ut mine egne bekreftelser og småord midt inni svaret til informanten. Jeg har også kuttet ut de fleste falske begynnelser på setninger og en del småord som gjentas i løpet av intervjuene. Pauser og småord er skrevet ned der jeg informanten enten er usikker på svaret, må tenke seg nøye om eller underbygger svaret på en annen måte.

Dansapedagoger beveger seg mye og hos noen av informantene ble kroppsspråket en viktig del av intervjuet. Alle bevegelser er umulige å transkribere, men noe kroppsspråk er skrevet ned i de tilfeller det er viktig å se for seg hva vedkommende gjør for at det personen sier skal gi mening.

Ives (1995) beskriver transkripsjonsprosessen som katarsis. I retrospekt og spesielt i transkriberingsarbeidet er det lett å se deler av intervjuet hvor jeg kunne stilt bedre oppfølgingsspørsmål eller vært mer aktivt lyttende i situasjonen. I dette prosjektet var det ikke tid til oppfølgingsintervju, men det var svært nyttig å få skriftlig svar på noen tilleggsspørsmål i etterkant av intervjuene.

4.2.2 Metode: Tematisk analyse

Kort om metoden

Tematisk metode er en fremgangsmåte for å identifisere, analysere og formidle mønstre eller temaer innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det forventes ikke at meningsmønstre ”dukker opp av seg selv”, men at alle deler av forskningsprosessen påvirker min egen tilnærming til data, gjennom ulike analytiske faser og til formidling av funn (ibid). Det å tematisere mening er et velbrukt verktøy innenfor mange felt av kvalitativ forskning. og selv om den er fleksibel, adresseres den av Braun & Clarke (2006) som en egen metode som ikke er bundet opp til utgangspunkt i fast teori eller epistemologi.” Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data.” (ibid, 2006, s. 5). Dette er også årsaken til at analysen ikke drøftes opp mot teoretiske rammeverk underveis. Funnene drøftes avslutningsvis i kapittel 5.0.

Definisjon av begreper

Braun & Clark (2006) gir noen definisjoner av termer som brukes i metoden tematisk analyse. Jeg benytter meg av de engelske termene, da jeg ikke fant en fullgod norsk oversettelse. *Data corpus* betegner all data som er samlet inn til et forskningsprosjekt. I dette prosjektet er nasjonale læreplandokumenter i dans og intervjuer av dansepedagoger ved én danselinje i videregående opplæring mitt data corpus, den totale kroppen av datamateriale. Læreplandokumentene analyseres innenfor en diskursiv ramme og er ikke inkludert i den tematiske analysen. Alle intervjuene av dansepedagoger danner her mitt *data set*, altså materiale fra data corpus som brukes for en spesifikk analyse (Braun & Clark, 2006). Disse er valgt ut på bakgrunn av min problemformulering. Min analytiske interesse er vurdering av dans i videregående opplæring med fokus på hvordan dansepedagoger opplever, reflekterer rundt og forholder seg til vurderingsaspektet i sin pedagogiske gjerning. Hvert separate intervju kalles *data item*. Ut ifra analyser av data item separat og et helhetlig bilde av data set trekkes det ut individuelle deler/sitater som kalles data extract (Ibid.).

Fremgangsmåte i et refleksivt perspektiv

Det er mange ulike former for tematisk analyse og jeg har tatt utgangspunkt i de 6 fasene som gjennomgås i Braun & Clarke (2006). Jeg jobbet med analysen uten sterke teoretiske føringer, da teorikapittelet ble skrevet etter at både diskursiv og tematisk analyse var utført.

Selv om jeg hadde kjennskap til noe teori om vurdering, ville jeg ikke at teoriene skulle styre analysen min. Jeg har altså latt analyse av empiri lede meg mot relevant teori, og så brukt teorien for å diskutere analysen igjen. Jeg har altså jobbet induktivt-deduktivt i en fram og tilbake-bevegelse.

Det er hovedsakelig mitt eget ståsted som dansepedagog i videregående skole som gir meg mitt faglig rammeverk i denne empirinære, tematiske analysen. Jeg har ikke et så detaljert begrepsfokus i denne analysen sammenlignet med diskursanalysen. Perspektiver som trekkes frem her trenger ikke å ha blitt nevnt av alle eller et visst antall ganger for at det kan benyttes. Isteden har jeg latt meg veiledes av forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har dansepedagogene av å omsette de nasjonale lærerplaner i egen vurderingspraksis og hvilke dilemmaer opplever de?* Jeg har forsøkt å lytte til dansepedagogene, både i samtalen og i transkripsjonene (Rubin & Rubin, 2012) om hva som ligger dem på hjertet og formidles som viktig for dem, enten på grunn av hva som sies eller måten det sies på, i forhold til forskningsspørsmålet. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv (se Burr, 2003, Jørgensen & Philips, 1999), tror jeg ikke at det er mulig å komme på baksiden og finne ut hva pedagogene ”egentlig mener” - mening skapes i fellesskap mellom meg og intervjudeltagerne (Skinner, 2012).

Et begrenset fokus for analysen

Alle fire forskningsdeltagerne har tydelig engasjement og glød for dansefaget. De brenner for mange forskjellige saker og har masse erfaring og kunnskap etter mange år som pedagoger i videregående skole. Det er utrolig mange spennende perspektiver som kommer opp i intervjuene og skulle jeg yttet de mer retterferdighet skulle hvert tema blitt nøyere gjennomgått. På grunn av begrenset plass i denne oppgaven har jeg likevel vært nødt til å spisse fokuset mitt. Både i gjennomføring av intervjuene og ved å lese transkripsjonene ble det tydelig for meg at alle pedagogene mest av alt ønsket at elevene skulle lære, mestre og utvikle seg mest mulig i løpet av tida på danselinja. Med ulike ståsted og perspektiver fortalte de om hva de mente var til gagn for elevens læring i de nasjonale læreplanene og hva som bremset eller rett og slett stoppet opp utvikling. Det var det i de nasjonale læreplanene de mente var til hinder for danseutvikling som jeg var spesielt interessant i denne oppgaven med fokus på spennet mellom styringsdokumentene og det som rører seg i det praktiske danseundervisningsfeltet. Derfor er det også det som er hovedfokuset i analysen. Med et så

spisset fokus vil noe av den store detaljrikdommen i intervjuene gå tapt, slik som også Braun & Clarke (2006) forklarer i sin artikkel.

Jeg fikk tidlig en følelse av at *vurderingsbegrepet* for mange føltes som en tvangstrøye. Kompetansemålene i læreplanen var i bestefall åpne retningslinjer for arbeidet og i verste fall brukt som bot for egen samvittighet. Karaktersetting kom også frem som en hemsko for elevenes utvikling. Det er betenkelig at læreplanene, som det er lovbestemt at vurdering skal skje ut ifra, kan oppleves som kvelende på både lærernes undervisningslyst og elevenes læringsutbytte. Fokuset mitt for den tematiske analysen har derfor vært de deler av intervjuene som omhandler pedagogenes vurderingspraksis i relasjon til *kompetansemål, karaktersetting og personlig verdisyn for hva dans skal bidra til*. Ved å velge dette, er det noen deler av intervjuene som ikke har fått like stort fokus, for eksempel de mange og ulike metodene som benyttes av de enkelte i deres vurdering av dans. Denne delen av intervjumaterialet ønsker jeg å komme tilbake til i en eventuell senere artikkel. I analyseprosessen har møtet med de transkriberte intervjuene veiledet av forskningsspørsmål 2 fått meg til å formulere følgende underspørsmål:

- *hvilke tanker og holdninger uttrykker dansepedagogene i forhold til begrepet vurdering?*
- *hva mener de er viktig at danseundervisning overgripende bidrar til?*
- *Hvordan ser dansepedagogene på karaktersetting i dans?*
- *Hvordan forholder de seg til kompetansemålene?*

Om danselinjas egne vurderingskriterier

Danselinja har jobbet svært nøye og detaljert med sine lokale vurderingskriterier i alle dansefag. Vurderingskriteriene brukes når de skal sette halvårsvurdering og standpunktkarakter på elevene og ved eksamensoppgaver i alle dansefag. Disse dokumentene er ikke inkludert den diskurskritiske læreplananalysen eller tematisk intervjuanalyse, men det er likevel viktig å påpeke disse dokumentene da pedagogene uttaler at dette er noe av grunnen til at de sjeldent er uenige om karakterene i seg selv. Jeg opplever det som en felles enighet om hva de ser etter i elevene og hva som skiller de ulike karakterene fra hverandre. De gangene de har ulik oppfatning av hvilken karakter eleven skal ha henger det sammen med at de underviser i ulike danseteknikker og at elever kan ha styrkene sine i for eksempel sterk balletteknikk, men har mer å jobbe med i gulvarbeid og forflytning i moderne. De lokalt

utarbeidede dokumentene danner en felles plattform for dansepedagogkollegiets vurderingspraksis.

4.2.3 FUNN

Her presenteres funnene i min tematiske analyse. De sentrale temaene jeg har definert ved hjelp av analysen er : *Kollegial vurderingspraksis som brytningspunkt og smeltedigel, Vurderingsbegrep med bismak, Fra reproduksjon til selvstendighet, Styringsdokument som brems i utvikling og nytekning, den summative vurderingens dilemma, dansekunst som mer enn et fag, og Proessorientert vurdering.* I kapittelet bruker jeg de sentrale temaene som undertitler for å strukturere kapitlet.

Kollegial vurderingspraksis som brytningspunkt og smeltedigel

Vurderingsbegrepet er mangefasettert og dansepedagogene bruker det for å forklare mange ulike prosesser, metoder og fremgangsmåter. De er samstemte om at elevene trenger vurdering og at dette er med på å utvikle dem og hjelpe dem. Når de snakker om vurderingskultur kommer en felles forståelse om at de som regel ser etter det samme

- Vurderingskultur, ja vi har nok mye felles fordi vi vet vi vet hva vi kikker etter. Det er vi like på ... jeg tror vi har en veldig lik forståelse når vi ser en elev hvor vi vil plassere de da, på bakgrunn av det.

En annen pedagog sier at de har jobbet så grundig med vurderingskriterier og det er årsaken til at de vet hva de ser etter og at dette er noe dansepedagogkollegiet har til felles: ” vi har jo vært ganske så nøye synes jeg. Jeg vet vi har vært det i forhold til andre avdelinger [på respektiv skole], så jeg tror vi har vært veldig nøye her, selv om vi er uenig om en del om hvordan det skal praktisk gjøres da så har vi vært veldig nøye”

I samme spørsmål kommer det også opp hos samtlige at de er klar over at de er uenige om *hvordan vurdering* skal gjennomføres. De er alle klare over at en uenighet er der og det går igjen i alle intervjuer, da de i tida før intervjuene har hatt diskusjoner om tema innad i kollegiet og meningene er sprikende. Det er hovedsakelig rundt hvorvidt de skal ha felles ”vurderingsklasse” som er felles for klassisk, moderne og jazz slik at alle pedagogene får sett elevene i alle stiler. De to sitatene nedenfor er fra to ulike dansepedagoger og viser til en uttalt uenighet om hvordan det er best å vurdere

- ja vi har snakka litt og det har vært en del interessante diskusjoner om det... om hvor vidt.. eller vi har jo frihet til å vurdere både de fagene vi har selv og de vi deler.. så selve den forløpende formative vurderinga, den kjører vi vårt eget løp på for å si det sann, det samarbeider vi ikke om akkurat per i dag. Men vi har hatt før og vi skal ha

igjen nå en slags visningsklasse hvor vi sammen kan sitte og se på sånn at vi har et bedre diskusjonsgrunnlag etterpå. Der er vi litt uenige om hvor vidt det er gunstig eller ikke. Så der er vi litt delt på seksjonen.

- vi er veldig uenig, det har kommet frem veldig i det siste da. For eksempel det med vurderingsklasse, som jeg mener ikke trenger å være noe negativt.

En uenighet i seg selv danner ikke tema her, men i et større perspektiv, peker det mot en forståelse av dansepedagogkollegiet som både en smeltedigel og brytningspunkt for vurderingsarbeidet. Ulike mennesker og synspunkt støter og slipes uunngåelig mot hverandre og noe smelter sammen. Min forståelse ut ifra samtalene er likevel at mye er felles selv om uenighetene kommer synlig frem i samtlige intervjuer. Vurderingsbegrepet som sådan svelges ikke som en søt karamell og vekker ingen entusiasme hos noen av forskningsdeltagerne.

Vurderingsbegrep med bismak

Det er ingen lystbetonte og begeistrende utrop å finne når pedagogene svarer på hva som er det første de tenker på når de hører ordet vurdering. De fleste uttrykker et pliktforhold til noe de er *pålagt* å gjøre, noe de *må* og noe som de gjerne ville vært foruten, som sitatet under poengterer.

- for å være helt ærlig, så tenker jeg at jeg skulle ønske jeg slapp fordi jeg synes ofte vurdering kan bli stigmatiserende og det liker jeg *ikke* [...] jeg har litt piggene ute for det begrepet, ikke noe glad i det begrepet nei.

Vedkommende sier at hun gjerne vil bytte ut begrepet vurdering med *veiledning*, fordi hun heller ønsker å veilede elevene enn å vurdere de. Samtidig må man gjøre det beste utav det nå som det uansett er påbudt:

- Men så klart det er masse bra med vurdering hvis du kan gjøre det på en god måte og det er det man må etterstrebe. Når det er først er pålagt i videregående skole å vurdere så bør man etterstrebe en god vurderingspraksis.

Andre påpeker at begrepet for dem er noe *ullent* og *negativt lada*. Skolen har vurdering som satsningsområde, som en sier, men instruksene angående dette arbeidet synes hun er uklare og diffuse. Det er også tydelig at for mange er det karaktersetting i dans som først popper opp

når vurderingsbegrepet nevnes, da dette går igjen i svarene gjennom intervjuene. De skiller mellom karakturvurdering og annen vurdering:

- Det første jeg tenker på er jo automatisk det her *karakterpresset* det betyr for veldig mange elever [...] det er ikke det jeg mener vurdering er, men det er det jeg tenker på når jeg hører vurdering. Jeg vet at elevene er stressa for karakterene mange av de, og det kan være de som er så utrolig dyktig som får helt sperrer når det kommer til vurdering.

Negative følelser og konnotasjoner med vurderingsbegrepet henger sammen med karaktersetting og hvordan dette virker inn på elevene. Samtidig snakker de gjennomgående om at vurdering eller veiledning er viktig for at eleven skal komme seg videre, at dette skal føre til utvikling. En skiller mellom begrepet vurdering og *vurdering for meg*, altså et skille mellom en objektiv oppfatning av ordet og en mer subjektiv innholdsdefinisjon: ”vurdering sånn i praksis er å sette karakterer på elevene” [...] men *vurdering for meg* i dans handler jo om å se elevene i timene og sørge for å gi de tilbakemeldinger som gjør at de utvikler seg”. Den objektive oppfatningen av vurdering forklares her med karaktersetting, men sin egen personlige oppfatning er å gi elevene gode tilbakemeldinger i timene som fører de videre.

Ei svarer mer i nøytrale ordelag at vurdering er til for å forbedre seg selv og elevene og dette svaret skiller seg dermed litt ut fra resten. Senere i intervjuet kommer også hun imidlertid inn på problematiseringen av karaktersetting og at det innimellom hadde vært fint å undervist på folkehøgskole, hvor man slipper karakterene. Vurdering forstås både som å sette karakterer, og det å jobbe med utvikling for elevene og seg selv, som det positive ved begrepet. Her igjen vises en todeling mellom det tidligere nevnte *vurdering* og en form for ”*vurdering for meg*”, som ligner på ønsket skille mellom *vurdering* og *veiledning*. Vurdering som fører til utvikling sees på som positivt. Det er dette pedagogene uttrykker at god vurdering overgripende skal bidra til.

Overordnet både undervisninga og vurdering ønske om at elevene skal ha godt med seg selv når de går på danselinja og at de skal bli gode mennesker. Dette oppleves som en hjertesak for flere av pedagogene som blir veldig engasjert og rørt når de snakker om dette. Spesielt når det er snakk om vurdering og karaktersetting uttrykkes det at det viktig å trå varsomt:

- fordi det er jo mennesker man har med å gjøre ikke sant og det mennesket er viktigst, hvordan de elevene *har det* det er det viktigste av alt.

Det pekes på at det ofte kan være lett å falle i målstyringsfella, at man blir så opphengt i målene elevene skal nå at man glemmer eleven oppi det hele:

- man kan bli så opphengt i det at man skal få de til det målet ikke sant og så glemmer man helt hvordan de har det og det det er *kjempelett* å gå i den fella, det tror jeg vi alle gjør på et eller annet tidspunkt, men det er noe om å gå tilbake å si at, vet du hva, det er ikke det viktigste [...] om de ikke har det bra vil de heller ikke få den utviklinga de skal ha så det henger så nøye sammen

Hvordan et menneske har det henger nøye sammen med den utviklingen det menneske kan oppleve. På spørsmål om hva som er hensikten med dans i videregående skole er et svar at kunsten har en viktig del i å utdanne ”duganes menneske” og at det ikke trenger å være spesialretta inn mot videre danseutdanninger, men at det viktigste er at de har det godt ”for om man har det god, mener jeg, da blir man et bedre menneske”.

Dette ønske om at elever skal ha det godt med selv og bli gode mennesker sees på som viktig for seg selv og samfunnet for øvrig, men også om man skal jobbe med kunsten og gi av seg selv til et stort publikum som ” krever mye er av deg enn den teknikken”, som ei uttaler det og derfor er det viktig at danselinjene skaper gode mennesker. Først da kan de bidra positivt i eget og andres liv. Det er elevenes ve og vel som er det som går igjen som en grunnverdi hos danskollegiet og er som jeg ser det et felles utgangspunkt for alle fire.

Fra reproduksjon til selvstendighet

Et annet tema som blir tydelig i intervjuene er elevenes selvstendighet. Selvstendighet blir beskrevet som det utslagsgivende for de høyeste karakterene. For å få toppkarakter må teknikken være på plass, sier de, men det er noe annet som kreves i tillegg – blant annet tilstedeværelse og kunstnerisk utførelse.

- det er den der selvstendigheten som gir seg utslag i kunstnerisk uttrykk [...] i tillegg til at alt er på plass, så er det en selvstendighet og i vårt fag da så kommer den til uttrykk gjennom kunstnerisk utførelse og uttrykk og innlevelse og tilstedeværelse som er selvstendig på en annen måte enn 5eren er da synes jeg

Det er ikke nok å reprodusere det de har lært, men må utføre noe eksepsjonelt hva angår uttrykk, innlevelse og tilstedeværelse. En annen trekker også inn at bevegelsene må være personlige og komme innenfra

- jeg tenker det at selvstendigheten til eleven er det som virkelig gir utslag i en 6'er og da selvstendighet på mange plan - uttrykksmessig, at bevegelsene er personlige uansett hvilken stil det er...at det kommer innenifra og selvfølgelig en veldig sterk teknikk [...] Så det er selvstendighet, uttrykk og teknikk, at alt dette henger sammen.

En pedagog stiller seg kritisk til mesterlæretradisjonen som man er så vant til i dans. Hun spør seg om det kanskje er for stort fokus kun på lærernes side av saken uten å inkludere elevene, selv om pedagogene vet mye om hva som er bra for elevene. Hun viser en oppgitthet over at elevene i så stor grad er avhengige at pedagogene konstant setter mål for dem i timene og at de ikke i større grad evner å stole på sine egne ønsker, interesser og planer. For henne fremstår det som uinteressant at elevene kun reproducerer kunnskap eller dansemateriale uten egenrefleksjon. På spørsmålet om hva hun mener er dårlig vurdering, svarer hun

- hvis vurdering er kun for å påpeke feil så synes jeg det er veldig dårlig og hvis det ikke lar de få lov til å ha noen form for refleksjon, bare rett og galt. Jeg mener at innen dans så er det vanskelig å si at noe er hundre prosent rett og noe hundre prosent galt, så jeg tenker at det å få frem en reprodusert danser synes jeg er veldig uinteressant.

Hun påpeker altså at elevenes "unikhet" kan gå til spille om de hele tiden skal vurderes opp mot det lærerne mener er rett og galt. Hun forteller at disiplin er ikke noe man trenger mer av i det hele tatt og ønsker mer selvtenkende dansere på danselinja:

- lydighet har vi nok av, disiplin er null problem. Det handler ikke om det. Jeg vil ha mer selv...mer selvhevdelsen...nei feil ord men at de blir mer bevisst hvorfor de danser [...] så det er min kjeppest nå i undervisninga, mer selvtenkende dansere som kan sette seg egne mål ved dansen forankret i hvorfor de egentlig søkte på danselinja.

Vedkommende forklarer denne modningen fra å være reprodusert danser til egen selvstendighet som noe av det beste man kan oppleve i pedagogyrket – "Fra å være en reprodusert danser til å sette sitt eget stempel på det, det er den største opplevelsen vi som pedagoger kan ha tenker jeg – fantastisk!"

Styringsdokument som brems i utvikling og nytekning?

Omsettingen av nasjonale læreplaner til egen vurderingspraksis på danselinja artikuleres ikke som en ensidig drahjelp i utviklingsarbeidet hos dansepædagogene. Det formidles som tidvis fylt av dilemmaer og ikke helt i synk med egne verdier og holdninger. Der hvor pedagogene

jobber for best og mest mulig utvikling i elevene, opplever jeg at læreplanmålene ikke er synkronisert med det kollegiet selv forteller som viktigst.

Det er ved spørsmål om målstyringsaspektet av vurderinga at pedagogene uttrykker det som kan assosieres med tvang og plikt. Samtidig som flesteparten bruker kompetansemål som guide i mer eller mindre grad for undervisninga si, er det ingen som sier at det er kompetansemålene per se som er viktig for elevenes utvikling. Og det er jo klart, nedskrevne mål i seg selv har ingen magisk kraft i undervisningen. Det er likevel svært interessant at flere nevner at kompetansemålene kan være til *direkte hinder* for undervisning og utvikling. Sitatene nedenfor påpeker dette aspektet.

- Noen ganger så synes jeg at de [læreplanmålene] faktisk gjør det vanskeligere å legge opp god undervisning. [...] jeg vet jo hva elevene trenger å jobbe med, jeg vet hva som kommer til å få dem bedre og sterkere og mer motivert ikke minst. Det er noe med at vi ser hva gruppa trenger, hva er det som er best for dem? [...] må vi følge læreplanen der slavisk eller kan vi gå utenom den og la elevene gjøre ting som de faktisk trenger å gjøre for motivasjonen sin del, for at de skal finne tilbake til danseglede [...] mange ganger så tenker jeg at hvis man skal prøve å skape en best mulig danseelev da så synes jeg at det kan være vanskelig å følge dem.

Pedagogene kjenner elevene sine best og vet hva de trenger og hun uttrykker frustrasjon av å måtte forholde seg til læreplanmålene hele veien. Videre viser hun til en utilstrekkelig realitetsorientering i kompetansemålene i spørsmålet - Hva er det elevene trengte der ute i livet, altså i det som kommer etterpå? Hun fortsetter med å peke på ønske for mange om å videreutdanne seg i dans og at kompetansemålene ikke legger opp til dette.

- For eksempel hva er det som en målet til mange i 3.klassen? De vil komme seg videre med dansen og da er det viktigere for meg å gjøre de klar for audition enn å absolutt følge læreplanen og skulle liksom ha det som en guide til undervisningen min fordi jeg vet at det er en ting at de får dekt læreplanmålene, men hva er det de trenger for å dra ut i livet og dra ut på opptaksprøver?

En annen setter også spørsmålsteget ved læreplanmålenes sammenheng med de virkelige kravene ute i danseverden

- nå er jeg kanskje litt på kanten, men jeg mener at læreplanmålene kan ikke være et mål i seg selv, det er veien videre som kanskje er viktigere, altså noen ganger så er ikke læreplanmålene i tråd med realiteten, altså hva må man kunne for å komme videre og da må man jo på en måte tilpasse det etter det da. Men samtidig så vil man

jo nå læreplanmålet, men man setter kanskje lista litt høyere noen ganger fordi man vet at skal de inn på en skole.

Det er interessant at hun bemerker at målene ikke er mål i seg selv og viser med det til at kompetansemålene er ganske vide og kan tolkes forskjellig og at det blir opp til hver enkelt pedagog hvordan man jobber med målene. Målene er i dissonans med kravene om man skal ha mulighet til å komme inn på en danseutdanning etter videregående skole og at lista for å komme inn på skoler etter videregående skole er høyere enn det som er nedskrevet i læreplanen. Her blir det et spørsmål selvfølgelig om målet for alle er å gå videre med dansen profesjonelt. Dansepedagogene i studien uttrykker at de ønsker å gi elevene *muligheten* til videre danseutdanning, men at dette ikke må bety at alle har det som mål, det må henge sammen med elevens egne ønsker og planer. Det å gå danselinja skal ha en egenverdi i seg selv.

- Vi kan ikke bare tenke at de skal ut etterpå, men at de tre årene har en sånn egenverdi da, vi driver ikke bare med å forberede dem til å gå ut, men når de er her så er det en egenverdi i de tre årene [...] det er jo viktig synes jeg, å ikke bare forberede de på neste trinn liksom. De må jo være her og nå.

Pedagogen som sa dette stilte seg også undrende til at læreplanen ikke har med utviklingsaspektet. Hun sier at hun bruker kompetansemålene i danseteknikker, mer for sin egen samvittighets skyld. Videre bemerker hun at ”målene er kanskje ikke tenkt, eller det er de kanskje, men jeg tenker at visst man skulle virkelig tenkt *utvikling* så ville jeg skrevet det på en annen måte da.” Hun etterspør en mer helhetlig tankegang i de nye læreplanene hvor man heller ser på kjerneområder i dansen istedenfor nitidig målstyring i mange forskjellige fag. På spørsmålet om hvorvidt kompetansemålene er en god veiledning til utvikling av fremtidige dansere er svaret – ”nei nei det kan ikke jeg si altså, det at vi gjør det *danselinjene, skjer på tross av målene* tenker jeg.”

Det elevene trenger for å komme gjennom opptaksprøver og starte studier i dans sees på som noe annet enn kompetansemålene kan tilby, altså en dissonans mellom de mål som læreplanene setter som mål og det som er kravene ”der ute”. De henger ikke sammen i et kontinuerlig spor. Peker på en ujevnhet i målene i læreplanen og det virkelige livet som danser. Det er sterkt målfokus, men disse er også ganske rause, mener de. Samtlige pedagoger er enige om at det er bra at læreplanmålene er såpass vide og åpne.

- ja jeg synes det er bra at de er såpass åpne absolutt og det er vi vel også ganske nasjonalt enige om [...] vi er heldige sånn at vi har det ganske så åpent, at det er lokalgitt. Både fordi vi lærere har ulike kompetanser og det er ulikt nivå på elevene både lokalt og nasjonalt så det er høy grad av mulighet til å tilpasse både undervisning og eksamensform og det synes vi er kjempefint.

Kompetansemål kan også lett tilpasses opp mot eksamen i dansefag nettopp fordi de er så vide – ”det er ikke noe problem å holde seg innenfor dem, det er ikke noe problem å tilpasse seg dem når at en skal opp til eksamen” meddeler en. Det å jobbe ut ifra kompetansemålene oppfatter jeg her som en tredelt affære. På den ene siden brukes målene som en guide i hva de må være igjennom i et fag. For det andre henger ikke dette helt sammen med virkeligheten etter videregående og det er viktig at man setter lista høyere om elevene skal videre på auditions. For det tredje er målene lette å manipulere fordi de rommer såpass mye og derfor er det nærmest umulig å bomme på målet.

Et annet svært interessant perspektiv som trekkes frem i ett intervju er at læreplanmålene også kan være til hinder for videreutvikling av ikke bare faget, men danseutviklingen generelt. Selv om de fleste kompetansemål forstås som rause, er det fortsatt mye innhold som er fastsatt at elever skal igjennom. Dette fører til at man fokuserer for mye på hvor dansen er akkurat nå og ikke hvor den kan utvikle seg i fremtiden, påpeker en av dansepedagogene

- altså, postmodernismen hadde ikke skjedd i mine timer, for å si det sånn. Fordi jeg hadde ikke gitt de så løse rammer og det har jo også med plandokumentene å gjøre. De skal jobbe med dynamikk. Så hvis Yvonne Rainer hadde kommet og sagt at jeg vil lage den udynamiske bevegelsen, nei sorry, du skal jobbe med dynamikk, skjønner du? Så det er en del ting der som legger føringer og der kommer vi tilbake til det der styringsdokumentet. Det her handler om utviklinga av dansefaget altså dansen, utviklinga av koreografi, vi er jo på en måte innenfor en periode som har sine regler, rammer og normer for hvordan ting skal være, ikke sant, med så kommer jo neste generasjon og de skal jo sprengte de rammene, men det kan ikke skje i mine timer det fordi at styringsdokumentene har satt de rammene. Så Yvonne Rainer – Sorry! Du hadde ikke blitt historisk i mine timer

Det er et interessant tankekors at innholdsstyring i fagene også kan dempe nytenkning på dansefeltet generelt. Målene i faget Dans i perspektiv (hovedområde koreografi og komposisjon) setter såpass tydelige rammer for hva elevene skal gjennom, uttrykker vedkommende, at det kan være vanskelig å få elevene til å tenke nytt.:

- det er jo litt det faget handler om, at hver tid skal sette sin definisjon av dansebegrepet [...] Men de skal jo lære et håndtver, men samtidig hvis de skal bryte de her rammene

så er det ikke sikkert det håndverket er...at de får bruk for bruk for det fordi de skal egentlig gjøre noe nytt de. Da hjelper det ikke å lære de rondo eller ABAB – form⁵⁹

Dette viser til en utfordring i dansefag, hvor alt er i bevegelse, men muligens noen av rammene har stivnet. Dansebegrepet er i stadig utvikling, men muliggjøres denne utviklingen på tross av eller på grunn av det elevene skal lære i skolen i følge læreplanen? Får dansekunst være *dansekunst* i videregående skole? Er dansen underlagt så mange regler og mål at dansere blir smidd i samme forma? Hvilke dansere vil vi utdanne, klargjøre for fremtida? På spørsmål om hva hun ville gjort om hun kunne endret alt hun ville med tanke på innhold og vurdering påpeker hun at ”det er vanskelig å si fordi man blir jo så preget at det at man går i det her systemet. Vi er jo på en måte institusjonalisert”, noe som er en viktig påminnelse om at våre antakelser om verden og hva vi gjør fort blir naturalisert og selvsagte. Også i utdanningssystemet.

Hun trekker frem at det er spesielt vanskelig å sette karakter i skapende fag, fordi da er eleven prisgitt at man har samme estetiske preferanser som læreren. For som hun sier, ”jeg liker å tro at jeg er nøytral, men jeg har jo mine estetiske preferanser, det er det ikke til å komme bort i fra.” Hun skulle ønske at hun slapp karakter i fag av skapende karakter, fordi det aldri finnes kun et rett svar – ”sånn er det ikke i komposisjon, det finnes så utrolig mange løsninger”.

Den summative vurderingens dilemma

Det å gi karakter i seg selv er ikke det som er problematisk. Danselinja har nøye utarbeidet konkretiseringer av alle læreplanmål og hva som må til får å nå de ulike karakterene i alle dansefag. Derfor er det sjeldent stor uenighet om karaktersetting både lokalt, men også nasjonalt med eksterne sensorer. Så det fremgår ikke som en stor utfordring å bli enige om tallet eleven skal få, men det kommer opp i samtlige intervjuer det utfordrende med ren summativ vurdering i dans. Et dilemma oppstår om elever er veldig sterke i for eksempel jazz, men svakere i moderne og da må de ta diskusjonen om hva som skal telle mest.

- er det teknikken, at hun er bedre i klassisk og ikke så god i jazzen? Det blir jo en sånn evig diskusjon, men vi er jo enige i at det som de er best på må få telle mest. I en eksamenssituasjon så skal det jo trekke opp det de er best på.

⁵⁹ Rondo og ABAB henviser til koreografisk oppbygging og form

Det er altså elevenes styrker som skal telle mest i karaktersetting. Det er mange fallgruver som beskrives i det å sette et tall på dans. Hvordan skal elevene tolke *et tall*, er det en som så treffende spør. Pedagogene er samstemmige i at karakterer fungerer for de elevene som allerede er sterke i fag og som har bygd seg opp en selvtillit og en selvforståelse om at de er flinke. Det er hos de som får lavere karakterer at det kan gå på selvfølelsen og egenverdien løs. Eller som en forklarer det

- de sterke elevene klarer seg alltid, det er de som er litt svak jeg tenker på, det å få høre at det du har prestert frem til nå det holder til en 2, det vet jeg ikke er oppbyggelig, det er en påstand men jeg er helt overbevist om det. [...] de svake elevene de har ofte vært svak veldig lenge og det aller viktigste er å bygge opp det selvilde deres når det gjelder faglighet det synes jeg, det brenner jeg virkelig for kjenner jeg. Det er kjempeviktig. For de flinke elevene klarer seg uansett

Det er nettopp de elever som får svakere karakterer som er i faresonen. Gode karakterer forklares også av en annen som *positiv forsterkning*. De elevene som får gode karakterer, tenker bedre om seg selv og sitt potensiale og da vil de yte bedre og som igjen gir seg utslag i høye karakterer. For de svakere elevene fungerer karakterer som *negativ forsterkning* – de fanges i en dårlig spiral hvor dårlige tanker og følelser om seg selv bekreftes i en lavere karakter og at de på grunn av dette blir så selvkritiske at de ikke tror på høyere karakterer som de kan få senere.

Ut ifra intervjuene uttrykkes det at karakterene i dans gjør at elever begynner å sammenligne seg og sortere hvem som er ”god” og hvem som er ”dårlig” i dans. Denne karaktersammenligningen kommer først på videregående når de begynner å få tallkarakter på sine danseprestasjoner. Dette skiller seg distinkt fra tidligere danseerfaringer på danseskoler på fritida som en forklarer: ”[...] for de tenker karakterer ikke sant på videregående. Det gjør de ikke på en kveldskole. Der kan de få lov til å danse å ha det artig og slippe å tenke på at de med at de blir vurdert, mens her skal de har en karakter til slutt sånn er det bare.” En annen sier at denne karakteren er bare god for å sortere mennesker i samfunnet for øvrig, hvem som kan få hvilke studieplasser og hvilke yrker. Hun mener at karakterfokuset er altfor stort spesielt i førsteklassen

- de har aldri fått karakter i dans før og når de får det så er det - åh - da blir de sortert da, med en gang, og det synes jeg er så trist i førsteklassen for da har de plassert seg - ja nei nå fikk jeg 4.

En annen tror ikke nødvendigvis sammenligninga med andre er det verste, men at mange har så høye forventninger til seg selv og vil ha 6 i alle fag, som fører til at elever blir mer utbrente og slitne enn før. Hun peker på dette som symptomer på et større utbredt samfunnsproblem og ikke kun på danselinja.

Det å sette et tall på elevenes prestasjoner er noe de vegrer seg for å gjøre da denne formen for vurdering kan ha så inngripende negativ effekt på elevene og at negativ selvfølelse er vanskelig å rette opp i om skaden først har skjedd. ”Hvorfor skal dans i det hele tatt vurderes?” er det en som spør. Om man skal videre i danseyrket så er det likevel ikke karakterene som teller og da er det opptaksprøver som er utslagsgivende. Samtidig påpeker ei viktigheten med å gjøre elevene litt tøffere, fordi livet som danser er tøft. Viktig å ufarliggjøre vurderinga slik at elevene ikke gjør så stort nummer ut av det – ”som danser blir du vurdert hele tida, ikke med karakter, men du blir vurdert.”

En dansepedagog peker på at denne sorteringa i dans og sammenligninga ikke har noe for seg fordi danseutvikling ikke følger kompetansemålene slavisk. Utvikling er ikke suksessiv og kan ikke bare kontrolleres summativt. Et utdrag fra intervjuet viser både en frustrasjon over karakterer som sorteringsverktøy og at kompetansemålene ikke rommer det utviklingsmessige i danseeleven. Spørsmålet hun svarer på her er om karakterer i dans betyr mye for elevene:

- ja det gjør det det gjør det og det fokuset er altfor stort for det er sånn i dans at selv om du ikke er så godt i første, så kan du bli kjempe god i tredje. Det følger ikke disse her målene for at det tar lenger tid. Så selv om målene liksom skal være tilpasset det nivået i førsteklassen og det i andre og det i tredje så er det ikke sånn. Det går ikke sånn suksessivt. Karaktermessig så kan 3ere i førsteklassen bli 6ere i tredjeklassen selv om vi prøver å følge målene og sånn og det er ikke bra. Jeg synes det skulle vært bestått ikke bestått i alle dansefag, men de må jo få tilbakemeldinger og vurderinger for det må de jo få.

Danseutvikling tar lenger tid enn det som er bestemt og nedskrevet i målsetningene i læreplanen. Med andre ord så er ikke utvikling i dans lineær, men den går i rykk og napp fremover og derfor oppfattes læreplanmål som noe på sida av virkeligheten. Læreplanen har satt opp statiske mål, noe dans ikke er. Målene skal være tilpasset hvert nivå, men slik er det ikke, sier pedagogen. Det er kanskje nettopp derfor at det å følge statiske mål fremstår som noe ubekvemt og unaturlig og som uttrykkes som *noe de må gjøre*.

- det eneste jeg vil er å gjøre noe som hjelper elevene og jeg tror ikke at karaktervurdering hjelper dem [...]av og til så har jeg en sånn ekkel følelse når jeg setter karakterer for jeg vet at den eleven blir veldig lei seg.

Dansekunst er mer enn et fag

Dansepedagogene snakker om at dans er noe annet enn andre fag på skolen og derfor blir både undervisnings - og vurderingsprosessen ulik og unik. En kaller dans et ”annerledes fag”, noe som er ulikt andre skolefag. Dette virker inn på hvordan de vurderer. I flere av intervjuene sammenlignes dans med andre skolefag for å vise forskjellene. ”[...] sånn som i matte hvor du har veldig sånn formelle svar - du skal kunne gjøre sånn og sånn, det er ett svar, sånn er det ikke i komposisjon. Man kan ikke sette to streker under svaret i dans. En annen pedagog sammenligner vurdering mellom teorifag og dans, hvor dans har en helt annen tilstedeværelse i nuet.

- det blir jo annerledes enn en matteprøve. Det er forskjell på å holde på med dans, for vi ser dem på en annen måte enn en mattelærer. Det er veldig sånn gjennomsliktig dans og veldig sånn synlig [...]hvis du underviser i teoretiske fag, så vet jeg ikke hva den eleven sitter og skriver på arket eller PCen sant, men det her praktiske, veldig synlige og lettere å vurdere kontinuerlig istedenfor sporadisk.

I andre fag får elever resultater kun etter produsert materiale, i dans får eleven vurdering og veiledning hele veien. Dansen er synlig, praktisk og gjennomsliktig og pedagogene ser elevene hele tida. Dans er kontinuerlig og man ser ikke bare enkelte resultater, men en større helhet. Pedagogene trekker dette frem som særegent og positivt med dansen. Det er derfor kontinuerlig tilbakemeldinger og kommunikasjon med elevene trekkes frem som positive former for vurdering for pedagogen (vurdering for meg, og veiledning) fordi dette resulterer i endring der og da. Man kan med en gang se effekten i det man sier i timene, ” for de får veiledning hele veien”. – pedagogers kommentarer har også derfor stor makt.

Kunstbegrepet flettes også inn i intervjuene for å ikke bare differensiere dans fra andre fag, men også å løfte fokuset opp fra det rent ”fysiske” eller ”tekniske”. Et forsøk på å løfte en form for dans opp fra en annen form, eller bare det ”å gjøre” eller ”vise” noe. Dans er mye mer komplekst enn splitthopp og beinløft, selv om det er ofte dette elevene fokuserer på:

- man kan jo gå inn [i dansetimene] å tenke at [...] jeg løfter føttene mine høyt, da er jeg god, men så er det så utrolig mye mer sant, eller ”jeg har kjempefne splitthopp, jeg er myk og jeg hopper høyt”, men så er det mye mer komplekst enn det, så det er

noe med at elevene skjønner at det så mye mer som betyr noe enn bare høye bein og en dobbel piruett, de må vite hva de vurderes i og hva er faget, hva er essensen.

Det er så mye mer ved dansen enn de rent fysiske og tekniske kvalifikasjonene. Hun setter ikke helt ord på dette ”andre” eller det som ”er så mye mer en teknikken”. Får følelsen av at dans ikke må begrenses til ren teknikk, men at det handler om noe mer. En annen pedagog knytter dans opp mot kunstbegrepet og at dansens hovedbeskjeftigelse er å berøre et publikum:

- det er jo kunst vi holder på med og når du går og ser en ballettforestilling så kan du jo bli utrolig berørt og grepet, men det kan jo godt hende at danserne både ”turner inn” og bøyer ståbeinet, ikke sant, men det gjør da ingenting det, å drive å vurdere sånne ting det synes jeg er fælt. For da blir det bare til en sånn, da blir det bare til turn.

En annen trekker inn ulikheter mellom dansefag, og at i klassisk ballett er det muligens Mer fokus på teknikk: ”hvis du underviser i klassisk så er du nok mye mer opptatt av ren teknikk sant og da sikkert også høyde på beina og de tingene blir så mye større del av faget og så jazz og moderne er nok mer likt der for at når jeg underviser i moderne så er det det der med flyt og bevegelse og forflytning”. Balletten forklares her som mer teknikkfokusert og statisk enn de andre sjangrene, og at moderne og jazz i større grad greier å ”frigjøre seg” fra teknikken. Dans er øyeblikkskunst, forbigående og alltid i bevegelse og vurderer man helt likt som i teoretiske fag står man i fare for redusere noe av kunstformens egenart.

Proessorientert vurdering

De mest interessante funnene, fra mitt perspektiv med et sterkt læreplanfokus, er at utviklingsaspektet ved dans som kontinuerlig prosess, og hvordan pedagogene ikke mener dette tilstrekkelig dekkes i de fastsatte planene. Vurdering i dans går kontinuerlig og er ikke avhengig av prøveresultater og innlevering for å se hvordan en elev gjør det i et fag. Sitatet nedenfor viser at dansepedagogene hele tiden jobber med å ta med eleven i prosessen og at læring ikke skjer momentant

- de meste tingene man gjør er jo prosessarbeid ikke sant, så det vil være grader av utvikling [...] det er en pågående prosess som på en måte aldri tar slutt det er jo sånn som turn-out for eksempel, det må man alltid jobbe videre med. Det er noe med å synliggjøre den prosessen da, fordi jeg vet at mange når de begynner på danselinja tror kanskje at det å mestre er noe som skjer med en gang og da er det noe med å

jobbe med holdninger i forhold til det som er utvikling da - at det handler prosessarbeid.

De prøver å synliggjøre prosessen for elevene og at denne er tidkrevende. Tilbakemeldinger og veiledning i timene er det som er en felles vurderingsmetode for alle pedagogene og fremtrer som helt livsnødvendig for at elevene skal lære og komme seg videre. Følgende utdrag fra de ulike intervjuene fokuserer rundt dette

- vi vurderer jo eleven *hele* tida. Det er en pågående kontinuerlig prosess det er jo egentlig det eneste man gjør i en time, om du skjønner hva jeg mener, fordi at en dans er jo så umiddelbar du vil jo se resultater av det de gjør med en gang, så den prosessen er pågående hele tida.
- vi vurderer de hele veien. Jeg gir dem jo stadig tilbakemeldinger i timene. Det er jo det de får mest av, de her daglige tilbakemeldingene, de daglige korreksjonene, som sier noe om hva de trenger å jobbe med eller hva de gjør veldig bra, så det jo på en måte sånn type vurdering som de får mest utbytte av egentlig.

I klassisk ballett er det ekstra viktig med tilbakemeldinger, sier ei fordi elevene

- de er helt avhengige av den tilbakemeldingen for å vite hva de skal gjøre, for klassisk ballett er et så vanskelig fag, at det er ingen som kan lese seg til de de er helt avhengig av den læreren som sier hva de skal gjøre[...]det er ingen som klarer å lære seg ballett uten å gå til en lærer. Så den overføringa der er viktig og der går jo vurdering inn tenker jeg.

Dans er prosessutvikling som ikke går suksessivt og lineært og derfor er elevene også avhengig av å få veiledning av pedagogene slik at de vet hvor de skal gå. Dans er komplekst og mangesidig og krever derfor at man greier å jobbe med mange ulike sider av vurdering samtidig.

Oppsummering tematisk analyse av intervjuene

Denne analysen har berørt temaene; : *Kollegial vurderingspraksis som brytningspunkt og smelting, Vurderingsbegrep med bismak, Fra reproduksjon til selvstendighet, Styringsdokument som brems i utvikling og nyteking, den summative vurderingens dilemma, dansekunst som mer enn et fag, og Prossessorientert vurdering.*

Analysen viser at vurdering i dans på danselinjen i studien ikke er en enkel og rett-frem metode. Pedagogene skiller mellom den pålagte vurderingen og vurderingen som de mener er til det beste for elevenes utvikling og dannelse. Vurdering og vurdering er altså ikke det

samme. Vurdering gir bismak i de tilfeller de må sette karakter og bedømme kun summative resultater som sjeldent motiverer eleven. Vurdering som formativ vurdering, eller tilbakemelding, er en kontinuerlig prosess som de ikke kan undervise uten. Dans oppstår i all sin øyeblikkelighet og man kan hele tiden se hva elevene gjør, som fører til at man ser utvikling og hva som fungerer der og da. I dette arbeidet sees det å følge læreplanen og kompetansemål til punkt og prikke som hemmende for elevenes utvikling og motivasjon. De viser bare statiske mål, men dans er dynamisk og hele tiden i bevegelse. Pedagogene etterspør en mer helhetlig tankegang i læreplanene og påpeker at de ikke er i synk med danseverden etter videregående skole.

5.0 Drøfting og konklusjon

I dette kapitlet drøfter jeg mine analytiske funn opp mot valgt teori. Jeg tar utgangspunkt i de syv tema presentert i intervjuanalysen som briller for drøftingen. Her går jeg ikke bare inn på de områder som i intervjuanalysen knyttes opp mot tema, men diskuterer de analytiske funnene fra henholdsvis intervjuanalyse og diskursanalyse opp mot hverandre. Videre diskuteres de opp mot teorien der dette er relevant. Det er hensiktsmessig å bruke temaene som utgangspunkt i drøftingen, da de gir personlige stemmer fra en bevegelig og dynamisk vurderingspraksis i dans opp mot de statiske og fastsatte Læreplandokumentene.

Med utgangspunkt i min problemstilling og mine analyser kan vurderingsarbeid i dans i videregående opplæring i spennet mellom læreplan som styringsdokument og lokalt vurderingsarbeid forstås som følgende:

1. vurderingspraksis smelter sammen og bryter mellom ulike meninger og verdier

Dansepedagogene i denne studien har et felles grunnlag som er lagt gjennom et nøysomt utarbeidede konkretiseringer av de nasjonale læreplanene. Dette gjør at de har en felles forståelse for hva de ser etter og det å sette karakter i seg selv er sjeldent et problem. Så utgangspunktet for hva de vurderer er smeltet sammen. De har dermed kommet til en slags felles forståelse for hvilket estetisk system de vurderer ut ifra (jmf. Karoblis, 2005).

Dansepedagogkollegiet forstås dermed som det Fjørtoft og Sandvik (2016) presenterer som et tolkings – og vurderingsfellesskap. Kanskje i sterkere grad enn pedagoger som kun deler fagkrets fordi de må bli enige sammen om hvilke karakterer elevene får. Hver av pedagogene har sin hovedkompetanse i ulike dansesjangre og det er derfor naturlig at de både ser etter og oppdager ulike egenskaper og styrker i elevene. Det er også logisk at ulike dansepedagoger med ulike bakgrunner og utdanninger har ulike undervisningsmetoder og måter å gjøre ting på. Jeg tenker at det at de ulike dansetekniske fagene (Scenisk Dans og Danseteknikker) som regel deles mellom ulike dansepedagoger med tanke på ulik dansekompetanse og bakgrunn gjør vurderingsfellesskapene ekstra sterke. Som dansepedagog i videregående er man nødt til å samarbeide og finne løsninger på tvers av ulike meninger og verdier.

Slik jeg ser det fremstår det uenighet blant pedagogene i denne studien om hvorvidt summativ eller formativ vurdering er det beste og når man bør bruke hva. Noen sier at det elevene trenger er hovedsakelig formativ vurdering, altså hvordan man skal komme seg

videre fra der man er. Det å bruke vurderingsklasser eller visningsklasser som utgangspunktet for å vurdere hvor eleven er her og nå virker som ekstra prestasjonspress i et system hvor de allerede blir testet for mye. Andre mener at de som pedagoger står bedre rustet til å gi grundige, gode og veloverveide tilbakemeldinger til elevene om de kan se elevene i de tre danseteknikkene som undervises. Ved å se hvor elevene er akkurat nå gir det beste grunnlaget for å gi videre vurdering. I intervjuene virker det som dette er hovedsakelig hvor dansepedagogkollegiet bryter holdninger og verdier mot hverandre.

Dette henger godt sammen med Hattie (2003) sitt utgangspunkt at det ikke handler om hva du kaller vurderingen, men hva som er formålet med vurderingen. Om en vurderingsklasse forstås som en endelig vurdering av elevens kompetanse, som en slags oppsummering, kan den forstås som summativ. Om den brukes som utgangspunkt for å guide eleven videre, kan den tolkes som formativ. Hattie (2003) har også et poeng i at det er vanskelig å utføre formativ vurdering (hvor er målet? Hvordan skal du komme dit?) uten å først ha gjort en god summativ vurdering (hvor er du nå?). Jeg vil argumentere for at summativ og formativ vurdering er muligens mer komplekst i dansefag enn i teoretiske fag, fordi summativ og formativ vurdering foregår simultant og samtidig. Man ser hvor danseeleven er her og nå i kroppen og legger kontinuerlig planer for hvordan strukturere undervisninga slik at eleven både forstår den og nyttiggjør seg kroppslig, somatiske tilbakemeldinger. Man kan se endringene med en gang, som pedagogene sier, man trenger ikke å vente på prøveresultat. Om elevene selv tolker de ulike tilbakemeldingene, enten i dansetimene eller i vurderingsklasser, som belønning eller straff vil derfor være det viktigste i om vurderingen fungerer som motiverende eller ikke (jmf. Hattie & Timperley, 2007)

2. vurdering oppleves både som noe påtvunget og noe som er essensielt for dansen

Vurdering og vurdering er ikke det samme. Vurdering som er lovpålagt og bestemt fra øverste hold oppleves stort sett hos dansepedagogene som noe diktert og som blir dratt ned som en slags tvangstrøye. I danseundervisning er det ikke denne målstyringa som fremtrer som viktigst. Vurdering som pedagogene presenterer som *veiledning* eller *vurdering for meg, tilbakemeldinger* eller *fremovermeldinger* er helt essensielt og er noe de både snakker om i positive ordelag og som helt nødvendig for at elevene skal utvikle seg danserisk.

Det er dermed et gap mellom det sterke nasjonale vurderingsfokuset gjennom prosjekter som Vurdering for læring, samt det lovpålagte kravet om standpunkt karakterer og det

dansepedagogene selv mener er viktig for at elevene skal lære og utvikle seg, både som dansere og som trygge, gode mennesker. Vurdering i form av karakterer og standardiserte prosedyrer vekker liten begeistring. Det er kontinuerlige feedback i timene som gir elevene både pekepinn på hvor de er og hva som er neste steg på veien.

3. vurdering skal utvikle elever fra reproduksjon til selvstendighet

Det er enighet blant dansepedagogene i denne studien om at det er elevenes selvstendighet som gir seg utslag i de høyeste karakterene. Teknikken, sier de, må være på plass i bunn. Elevene må mestre de tekniske og fysiske utfordringene i de ulike dansesjangrene og deretter formidle dansen. Danserne skal ikke bare reprodusere materiale, men leve seg inn og vise tilstedeværelse. Det er altså forskjell på å danse og å virkelig *danse*. Som jeg ser det henger dette sterkt sammen med funn fra min diskursanalyse og teorien som teknikk som et estetisk verdisystem.

Teknikkbegrepet som brukes i læreplanverket kan tolkes som hovedsakelig trening og sjanger, som både får kroppslig uttrykk og et kunstuttrykk (Karoblis, 2005). Danseelevene trenes i de ulike fysiske ferdighetene som trengs for å mestre noen spesifikke danseteknikker (klassisk, jazz, moderne). I en slik teknikkforståelse blir danseeleven et objekt for teknikken. Eleven må trene spesifikke ferdigheter for å være ”godt materiale” for en koreograf. På den andre siden peker også Karoblis (2005) på at det å mestre en teknikk krever hardt arbeid, men at man på den andre siden oppstår den store frihetsopplevelsen i dansen. Jeg forstår det slik at det er denne frihetsfølelsen i dansen pedagogene bruker på å skille mellom å ”vise” dans og å ”formidle” dans.

Slik jeg ser det er det også noen utfordringer med en slik teknikkforståelse som Karoblis (2005) presenterer. Om den sanne frihetsfølelsen først kommer når man mestrer den grunnleggende teknikken, eller fra det reproduktive til det selvstendige, som det kommer frem i intervjuene, blir utvalget av de elever som virkelig kan *Danse* ganske smalt. Kan man ikke føle frihet i dansen om man ikke har teknikken, innenfor et vestlig estetisk system? Om formidlingen hele tiden skal komme som et tillegg til teknikken, så undrer jeg meg hvor fri den egentlig er. Mitt inntrykk er at ettersom teknikken har fått hovedrollen i læreplanverket, så får den også hovedrollen i vurderinga av elevene.

I læreplanene er danseteknikken som klassisk, jazz og moderne selvforklarende, den bare er der. Denne forståelsen ser ut til å ha grodd fast i danseforståelsen her til lands både i de analysene jeg har gjort, og som Østern (2016, 2017) har gjort. Improvisasjon og kreativt arbeid har også mange teknikker og metoder, som jeg ser det, og det at dette ofte kommer i andre rekke i læreplanene tror jeg har å gjøre med at det er vanskelig å måle improvisasjon og kreativt arbeid som for eksempel teknikk i en klassisk ballettradisjon. Reglene er tydeligere der, ergo det er lettere å tolke svarene.

4. vurdering ut fra læreplanmål kan hindre elevutvikling og innovasjon av dansen

Et svært interessant funn i intervjuanalysene er at læreplanmål aldri kommenteres som viktig for elevenes utvikling og at de til og med kan hindre utvikling – ikke bare av elevene, men også av dansefeltet i det større bildet.

Det trekkes frem at læreplanmål ikke kan være mål i seg selv. Dette fordi målene ikke peker på noe utenfor seg selv eller til en videre danserisk utvikling. En ting er å kunne stå plassert, eller kunne bruke turn – ouden, men dette i seg selv hjelper ikke elever på opptaksprøver. ”Man må kanskje sette lista litt høyere noen ganger”, sier en pedagog. Dette samsvarer godt med Hattie (2003) sin kritikk av forbedringstankegangen i skolen og at målene ofte settes for lavt. Om målet er at danselever skal forbedre seg innen klassisk, moderne og jazz, kan disse målene oppfattes som for lave med tanke på at de ikke peker på noe utenfor seg selv. Hvorfor skal de bli bedre i disse teknikkene? All undervisning fører til forbedring i større eller mindre grad, sier Hattie (2003). Ved å få til utvikling (progress) må målene settes høyere. Med andre ord, det å følge kompetansemålene til punkt og prikke vil nok føre eleven fremover på noe vis. Spørsmålet blir heller hva som er ønskelig endestasjon. Uansett hvorfor elevene starter på danselinja på videregående skole, så er neppe det å ”formidle jazzdansens bevegelseskvalitet og musikalitet med vekt på personlig uttrykk og bevisst bruk av teknikk”, et mål de hadde før de begynte.

Kompetansemålene trekkes også frem som hinder for mulig innovasjon av dansefaget per se. Dansefeltet skal utvikle seg for hver nye generasjon, men et målstyrt system kan se ut som å ha en konserverende effekt på dansen, mer enn fornyende, ifølge intervjudeltagerne. Et slikt syn får støtte i McKernan (2010). Målstyringsmodellen fungerer aldri som gnist til nye og

uforuttsette ideér – nettopp fordi målene er satt på forhånd. Det er da ikke rom for å være utforskende, fordi det eneste som vurderes eller blir belønnet er det som allerede har fått et nedskrevet mål. ”We first design our curriculum, then the curriculum designs us”, sier Eisner (2004, s. 9). Utfordringen er å skape danseundervisningsrom hvor ikke bare elevene blir designet, men lærer å designe seg selv.

5. den summative vurderingen setter dansepedagoger i mange dilemmaer

Den summative karaktersettingen i dans sees ikke på som en utfordring i det å bli enig om selve tallet eleven skal få. Likevel trekkes karaktersetting frem som en utfordring, fordi det for det første sjeldent motiverer elevene, og de bruker det som sammenligningsgrunnlag. I tillegg fremstår det som unaturlig å skulle sette et tall på spesielt de skapende fagene. Tidligere har de ikke elevene opplevd å få karakterer på dansen sin, på danseskoler etc., men på danselinja får de det. Ut ifra dette opplever pedagogene at elevene får et sorteringssystem som de kan sette seg selv og andre inn i – disse kategoriene henger ofte med elevene alle tre årene de går der, så om de har fått dårlige karakterer så er det vanskelig å tro på de gode karakterene de får senere. Utvikling i dans er suksessivt, uttaler en dansepedagog. Det ene målet følger ikke naturlig etter det andre.

Denne motstanden til karaktersetting kan forstås som spagaten som Østern (2017) påpeker mellom det moderne og det postmoderne. Innholdet og målene i læreplanene er de samme for alle, og derfor blir målet også at alle skal lære den samme teknikken. En pedagog påpeker at det ikke er noe som er 100% rett i dans og 100% feil i dans. Samtidig vil jeg påstå at det er noe som kan trekkes frem som rettere enn noe annet, fordi det kan måles opp mot målene i tillegg til de estetiske prinsipper hver dansesjanger innehar. Selv om dansepedagogene er enige om at elevens styrker skal telle oppstår det likevel dilemma i vurderingsarbeidet – er det noen styrker som teller mer enn andre? Om en elev er bedre i jazz enn i klassisk, hvilken teknisk styrke fra disse ulike dansesjangrene skal da telle mest? Dette kommer frem som en stadig tilbakevendende diskusjon i kollegiet.

I målene i læreplanene er det et annet hypotetisk dilemma jeg vil trekke frem. Hva om en elev har en utrolig selvstendighet i både uttrykk og formidling, og kreative evner, men ikke har den grunnleggende teknikken på plass i alle tre sjangrene – hva skal telle mest da? Selv om formidling og utøvelse kommer som de høyeste målene i faget, tror jeg personlig at for mange dansepedagoger generelt ville trukket eleven for å ikke ha teknikken på plass. Så de

sterke formidlende egenskapene vil ikke trekke en elev opp på samme måte som sterke tekniske egenskaper gjør det.

6. vurdering i dans innebærer evnen til å se dans som kunst

Dansepedagogene trekker frem at dans er noe annet enn andre skolefag. Det skiller seg ut fordi det er kunst. Vurderingen skiller seg dermed også ut fra andre skolefag hvor man må rette innleveringer for å vite hvor elevene befinner seg for å kunne gi veiledning videre. Sånn er det ikke i dans – det skjer i øyeblikket, det er synlig i kroppen med en gang. Dans skiller seg også fra turn, eller det rent fysiske (teknikk som trening, sjanger og tekniske ferdigheter jmf. Karoblis, 2005 og Rothmund, 2015). Den har en annen dimensjon ved seg. Denne fremtrer som vanskeligere å summativt vurdere. Det kommer an på hvilke estetiske briller lærerne har.

Kunsten må ikke la seg forminske av målstyringsregimet, mente Eisner (2004). Det samme ønsket oppfatter jeg hos dansepedagogene. Og nettopp derfor oppleves også den summative vurderinga med karakter kanskje noe upassende til tider i dansefag? Hvordan skal man sette karakter på et kunstuttrykk? Det blir en annen drøfting om hva man mener kunst er og skal være. I kunsten er vurderinger og valg tatt i fravær av regler, mener Eisner. Til en viss grad er jeg enig i det, det handler om følelser, om intuisjon, om personlig estetisk smak og refleksjon. Om vurdering i videregående skulle fulgt påstanden helt ut, tror jeg det kunne endt med en skjevdeling og at personlig bias hos pedagoger fikk et mye større spillerom. Om elevene ikke skulle fått karakter, tror jeg dette ville vært annerledes. Om det ikke hadde vært karakterer i dansefag så ville det tatt bort behovet for å vurdere opp mot gitte standarder.

Hva er kunst for hvem? Det handler også om hvem som eier blikket og hvilket blick som har makten (Meyer, 2010). Dansepedagoger har egne idealer og ser for seg forskjellige typer mennesker når man hører ordet danser eller dansekunstner. I skolesystemet er det en ikke flat struktur, fordi lærerne er de som gir elevene vurdering. Ergo, det er dansepedagogene som sitter med mest makt hva angår hva som oppfattes som god dans, bra danseteknikk og som enten er med å forandrer eller konstituerer sosiale forståelser av dans i skolen.

7. vurdering i dans er en kontinuerlig prosess

Ut ifra mine funn betrakter jeg det som en dissonans mellom LK06 og det synet på vurdering som dansepedagogene i denne studien innehar – nemlig at vurdering er ikke noe som kan

setter to streker under, det er en hele tiden pågående og uendelig prosess. Det er denne evige reisen og prosessen pedagogene også forsøker formidle til sine elever. Dans tar tid og det finnes ingen raske løsninger.

Læreplanverket er et fastsatt styringsdokument som ikke endrer seg ofte. Det blir altså det som står fast selv om dansefeltet hele tiden er i kontinuerlig bevegelse og utvikling. Det å skulle jobbe med dans innenfor en fastsatt ramme er derfor også en utfordring.

Utdanningssystemet vil ha harde fakta (Anttila, 2009; Eisner, 2004) og kunsten vokser best uten for strenge rammer.

Ettersom kompetansemålene skal fortsette inn i de nye læreplanene i 2020 (jmf. St.meld. 28) så ligger utfordringen i å prøve å formulere og artikulere mål som kan øke elevens evne til ny kunnskap og kompetanse, også innenfor dansefagene, slik at ikke målene blir til hinder eller i veien for en utforskende, skapende, og helhetlig utvikling for elevene og at elevene tidlig kan utrustes tidlig til å ikke bli slaver av ferdigtygde mål, men at de kan selv være med å skape noe nytt, enten i danseverden eller ellers i samfunnet. Kunsten tilhører ikke bare kunstnerne (Eisner, 2004). Dette er på ingen måte en enkel prosess

Et selvkritisk blikk på egen studie

I poststrukturalismen er konseptet å dekonstruere alt. Ved å kritisere og avdekke maktkonstruksjoner og yte motstand mot dominerende hegemonier i samfunnet løser den opp tanken om at det finnes en riktig måte å gjøre noe på (Burr, 2003; Jørgensen & Philips, 1999; Munslow, 2006). Alt kan være riktig, alt kan være feil det beror på øyet som ser og fra hvilket perspektiv man observerer fra. Det å si at alt er relativt vil jeg påstå er en makt-demonstrasjon i seg selv. Ved å kritisere samfunnskonstruksjonen og utrope sannheten som fallitt, formes kritikeren i postmodernismens tjeneste som en makt i seg selv. En makt som gir seg selv makten til å dekonstruere virkeligheten rundt seg.

Det er en fare i å la meg selv unnsnippe poststrukturalismens dekonstruksjon i de analyser jeg også har gjort i denne studien. Jeg har selv makten i pennen og tastaturet i det jeg trekker læreplanene i dans stykkevis og delt fra hverandre og jakter på skjulte maktfordelinger og sosiale forståelser for dans i opplæringa. Hvordan kan jeg pårope meg retten til å mene noe om det usikre lingvistiske når jeg selv er bundet opp av den? For det første kan jeg ikke på noen måte frigjøre meg selv fra språket jeg kritiserer, slik som også Jørgensen & Philips

(1999) gjør sine lesere klare over i boka om diskursanalysen. Profesjonelle diskursanalytikere sier at man ikke kan stille seg på sidelinjen av språket å kritisere begrepsbruk med noe annet enn andre begrep. Det hadde derfor vært overraskende om den evige limbo av signifikat og signifikant skulle la meg, studenten, slippe unna. For det andre er det mye lettere å stå på sidelinja og lete etter mangler, noe ganske annet er å gjøre noe med det selv. Det å poengtere i en tekst at dansepedagogikken er inne i en ny tid og dermed i behov av utvikling er en ting, det å faktisk finne ut hva dette nye skal være og også utsette seg selv for ukjent forandring er vanskeligere.

Jeg har tidligere i oppgaven posisjonert meg som en innsider i en del av dansemiljøet i Norge, med tanke på mitt virke som dansepedagog i videregående skole og dansekunstner i det frie feltet. På den ene siden er jeg en insider, men med tanke på læreplanutvikling på nasjonalt nivå i et historisk perspektiv er jeg likevel en outsider. Jeg har aldri undervist under L94 og jeg var ikke med på endringen til LK06. Hvordan de lange og mange prosessene ved å utarbeide ny læreplanreform fungerer har jeg liten kunnskap om. Mange av de dansepedagoger som har vært lengre i gamet enn meg vil ha førstehåndskjennskap til hva som var tanken bak Kunnskapsløftet i 2006 og hvorfor læreplanverket på programområde dans ble skrevet slik som det ble.

Jeg rår ikke over hvordan leseren tolker og benytter seg av kunnskapen frembrakt i denne undersøkelsen (Jmf. Jørgensen & Philips, 1999). Ønsket mitt er å gjøre folk mer bevisst språket som anvendes i læreplaner i dans og hvordan vurderingsarbeid foregår på programområdet dans som et resultat av hva som belyses i språket om dans. Utviklingen av læreplanene er i et slikt lys derfor et veldig viktig arbeid som får konsekvenser for de elevene som setter sine føtter på danselinja i videregående skole i 2020.

Avslutning

Denne oppgaven heter Kunsten å vurdere dans. Jeg har i denne studien funnet ut at det er en kompleks og krevende oppgave det som skjer i spennet mellom det de nasjonale læreplanene dikterer, dansepedagogens egne overbevisninger og lokalt utarbeidet vurderingspraksis og – fellesskap. Jeg håper denne masteroppgaven kan være et lite kunnskapsbidrag i forståelsen av denne kompleksiteten.

Læreplan i danseteknikker - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Dans framstår i mange ulike former og speiler et kunstnerisk og kulturelt mangfold. Som kunstart kommuniserer dans gjennom ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Som kulturuttrykk bidrar dans til kulturell forståelse og estetisk refleksjon for individet så vel som i samfunnet.

Programfaget danseteknikker skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dans. Den enkelte skal få erfaring med ulike danseteknikker og danseuttrykk. Opplevelse, sansning og utfoldelse er sentrale elementer i all danseerfaring, og programfaget skal bidra til at den enkelte ut fra sine egne forutsetninger kan utfolde seg og oppleve mestring.

Gjennom utøvelse av dans og samhandling skal opplæringen synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike danseteknikker. Opplæringen skal bidra til å styrke den enkeltes følelse av selvstendighet og medansvar, og inspirere til videre danserisk utvikling.

Struktur

Programfaget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder |
|----------------|---------------------------|
| Danseteknikker | Utøvelse VP1 Refleksjon |

Hovedområder

Utøvelse VP1

Hovedområdet dreier seg om danseteknikkene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans som grunnlag for fysiske, tekniske og uttrykksmessige ferdigheter i dans. I tillegg omfatter hovedområdet scenisk erfaring med ulike stilarter og improvisasjon.

Refleksjon

Hovedområdet dreier seg om teoretiske og reflekterende perspektiver på fysisk og teknisk danseutøvelse. Det handler også om relasjoner mellom danseteknikk og improvisasjon, bevegelse og musikk.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Danseteknikker: 140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I danseteknikker forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i danseteknikker innebærer å beskrive egen danseutøvelse. Det handler også om å beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i danseteknikker innebærer å formgi og nedtegne bevegelser og dokumentere og reflektere over egen danseteknisk progresjon.

Å kunne lese i danseteknikker innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunstuttrykk. Det innebærer også tekster som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for egen utvikling.

Å kunne regne i danseteknikker innebærer å beskrive ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i danseteknikker innebærer å bruke lydutstyr, videoteknologi og IKT til dokumentasjon av dans.

Kompetansemål

Danseteknikker

Utøvelse VP1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende prinsipper for klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans
- utforske og beskrive de ulike danseteknikkenes stil og bevegelseskvaliteter
- utforske og anvende bevegelser gjennom improvisasjon

Refleksjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive riktig bruk av plassering i danseutøvelse
- reflektere over og beskrive de ulike danseteknikkenes relasjon til musikk
- beskrive relasjoner mellom improvisasjon og danseteknisk utvikling

Vurdering

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|-------------------|-------------------------------------|
| Danseteknikker | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|-------------------|------------------------------------|
| Danseteknikker | Elevene skal ikke opp til eksamen. |

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|-------------------|--|
| Danseteknikker | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i scenisk dans - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Som kunstart framstår dans i mange ulike former med ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Samtidig speiler dans et samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold, og har en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse.

I scenisk dans skal den enkelte få erfaringer med ulike danseuttrykk og danseteknikker. Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk. Gjennom praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for selvstendighet og medansvar.

I opplæringen skal det legges til rette for opplevelse, sansning og kreativ utfoldelse. Programfaget kan gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning.

Struktur

Scenisk dans består av tre programfag: scenisk dans 1, scenisk dans 2 og scenisk dans 3.

Scenisk dans 2 bygger på scenisk dans 1. Scenisk dans 3 bygger på scenisk dans 2.

Programfagene er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder | | |
|----------------|------------------|----------|----------------------------|
| Scenisk dans 1 | Klassisk ballett | Jazzdans | Moderne dans / samtidsdans |
| Scenisk dans 2 | Klassisk ballett | Jazzdans | Moderne dans / samtidsdans |
| Scenisk dans 3 | Klassisk ballett | Jazzdans | Moderne dans / samtidsdans |

Hovedområder

Klassisk ballett

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i klassisk ballett. Teknikkens form, stil og særpreg er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og relevant terminologi.

Jazzdans

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i jazzdans. Teknikkens dynamikk, musikalitet, stil og personlige uttrykk er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og utforsking av rytme og bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling.

Moderne dans / samtidsdans

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i moderne dans / samtidsdans. Teknikkens stil, ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og utforsking av bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Scenisk dans 1: 140 årstimer

Scenisk dans 2: 140 årstimer

Scenisk dans 3: 140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I scenisk dans forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i scenisk dans innebærer å beskrive symboler i eget skapende arbeid og i formidling. Det handler også om å beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i scenisk dans innebærer å formgi og nedtegne bevegelser og dokumentere og reflektere over egen danseteknisk og kunstnerisk progresjon.

Å kunne lese i scenisk dans innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. I tillegg er tekster av betydning, både som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for kunstnerisk innlevelse og skapende aktivitet.

Å kunne regne i scenisk dans innebærer å erfare ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i scenisk dans innebærer å bruke av lydutstyr, videoteknologi og IKT i skapende arbeid, produksjon og dokumentasjon av dans.

Kompetansemål

Scenisk dans 1

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i klassisk ballett
- beskrive riktig plassering og bruk av turn out

- anvende relevant terminologi og beskrive oppbygningen av en klassisk ballettklasse

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i jazzdans
- anvende relevant terminologi i jazzdans
- formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans
- anvende relevant terminologi i moderne dans / samtidsdans
- formidle ulike bevegelseskvaliteter i moderne dans / samtidsdans
- utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling

Scenisk dans 2

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i klassisk ballett med vekt på plassering og bruk av turn out
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve klassisk ballett
- anvende elementer fra den klassiske ballettens stil, form og særpreg
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i klassisk ballett

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i jazzdans med vekt på plassering og bruk av torso
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve jazzdans
- anvende jazzdansens stil, bevegelseskvalitet og uttrykk
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i jazzdans

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans med vekt på kroppsbevissthet og tyngdekraft
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve moderne dans / samtidsdans
- utforske og formidle bevegelser og uttrykk gjennom improvisasjon og samhandling
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i moderne dans / samtidsdans

Scenisk dans 3

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle klassisk ballett med bevisst bruk av grunnleggende teknikk
- formidle elementer fra den klassiske ballettens stil, form og særpreg
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i klassisk ballett

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle jazzdansens bevegelseskvalitet og musikalitet med vekt på personlig uttrykk og bevisst bruk av teknikk
- utforske, utvikle og formidle rytme og bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i jazzdans

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle moderne dans / samtidsdans med bruk av ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk
- analysere, formidle og vurdere bevegelser, musikalitet og uttrykk i skapende arbeid
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i moderne dans / samtidsdans

Vurdering

Bestemmelser om sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|----------------|-------------------------------------|
| Scenisk dans 1 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |
| Scenisk dans 2 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |
| Scenisk dans 3 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|----------------|---|
| Scenisk dans 1 | Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans 2 | Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans 3 | Elevene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|-------------------|--|
| Scenisk dans 1 | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans 2 | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans 3 | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Privatistene i scenisk dans 3 får godskrevet programfagene danseteknikker, scenisk dans 1 og scenisk dans 2. |

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i scenisk dans fordypning - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Dans speiler et kunstnerisk og kulturelt mangfold. Dans som kunstart knyttes til ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Dans framstår i mange ulike former, og programfaget skal gi muligheter til kommunikasjon, kulturell forståelse og refleksjon om estetikk.

Programfaget har til hensikt å gi den enkelte erfaringer med ulike danseteknikker og uttrykk, og skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom de ulike teknikkene og uttrykkene. Gjennom praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for selvstendighet og medansvar.

Opplæringen skal legge til rette for opplevelse og kreativ utfoldelse og bør sees i sammenheng med felles programfag scenisk dans. Programfaget kan gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning.

Struktur

Scenisk dans består av to programfag: scenisk dans fordypning 1 og scenisk dans fordypning 2.

Scenisk dans fordypning 2 bygger på scenisk dans fordypning 1.

Programfagene er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder | |
|---------------------------|--------------|------------|
| Scenisk dans fordypning 1 | Utøvelse | Formidling |
| Scenisk dans fordypning 2 | Utøvelse | Formidling |

Hovedområder

Utøvelse

Hovedområdet omfatter teknikk, dynamikk og personlig uttrykk i utøvelse og fortolkning av dans. Utøvelse av dans relatert til tid, rom, meddansere og musikk er sentralt.

Formidling

Hovedområdet omfatter formidling av danseuttrykk i ulike rom, sceniske sammenhenger og arenaer. Planlegging, gjennomføring og vurdering av sceniske visninger og egne kunstneriske valg står sentralt.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Scenisk dans fordypning 1: 140 årstimer

Scenisk dans fordypning 2: 140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I scenisk dans fordypning forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i scenisk dans fordypning innebærer å beskrive symboler i eget skapende arbeid og i formidling. Det handler også om å beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i scenisk dans fordypning innebærer å formgi og nedtegne bevegelser og dokumentere og reflektere over egen danseteknisk og kunstnerisk progresjon.

Å kunne lese i scenisk dans fordypning innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. I tillegg er tekster av betydning, både som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for kunstnerisk innlevelse og skapende aktivitet.

Å kunne regne i scenisk dans fordypning innebærer å erfare ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i scenisk dans fordypning innebærer å bruke lydutstyr, videoteknologi og IKT i skapende arbeid, produksjon og dokumentasjon av dans.

Kompetansemål

Scenisk dans fordypning 1

Utøvelse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- integrere ulike bevegelsesprinsipper, bevegelseskvaliteter og uttrykk i utøvelse av dans
- nyttiggjøre seg korreksjoner i egen danseutøvelse
- reflektere over og formidle hvordan relasjoner mellom musikk og dans påvirker danseuttrykket

Formidling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- anvende ulike tilnæringsmåter ved innstudering av dansemateriale
- formidle danseuttrykk i ulike rom, sceniske sammenhenger og arenaer

Scenisk dans fordypning 2

Utøvelse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- integrere teknikk, dynamikk og personlig uttrykk i fortolkning av dansemateriale
- gi konstruktiv tilbakemelding til andre og selv nyttiggjøre seg slik tilbakemelding
- relatere egen danseutøvelse til tid, rom og meddansere

Formidling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle et dansemateriale med tilstedeværelse, fokus og selvstendighet i scenisk framføring
- gjøre egne kunstneriske valg og begrunne valgene
- planlegge, gjennomføre og vurdere sceniske visninger

Vurdering

Scenisk dans fordypning programfag

Bestemmelser om sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|---------------------------|-------------------------------------|
| Scenisk dans fordypning 1 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |
| Scenisk dans fordypning 2 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|---------------------------|---|
| Scenisk dans fordypning 1 | Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans fordypning 2 | Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|---------------------------|---|
| Scenisk dans fordypning 1 | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Scenisk dans fordypning 2 | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Privatistene i scenisk dans fordypning 2 får godskrevet programfaget scenisk dans fordypning 1. |

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i dans i perspektiv - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Som kulturelt uttrykk bidrar dans til mangfold, kommunikasjon og identitetsdanning. Dans i perspektiv skal bidra til å belyse dansens kulturhistoriske forankring og plassere dansekunsten i en samfunnsmessig, estetisk og historisk sammenheng.

Dans i perspektiv skal legge til rette for kreativ utfoldelse, refleksjon og kritisk tenkning hos den enkelte. Programfaget skal bidra til å fremme egenskaper som konsentrasjon, selvstendighet og samarbeidsevne og legge grunnlag for at den enkelte skal kunne formgi, beskrive, fortolke og vurdere dans. Programfaget skal ivareta den utøvende, reflekterende og skapende dimensjonen ved dans, og formidle tradisjon, eksperimentering og nytenkning.

Dans i perspektiv skal bidra til at den enkelte utvikler estetisk kompetanse og kunstnerisk innsikt som faglig grunnlag for videre studier.

Struktur

Dans i perspektiv består av to programfag: dans i perspektiv 1 og dans i perspektiv 2.

Dans i perspektiv 2 bygger på dans i perspektiv 1.

Programfagene er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder | |
|---------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Dans i perspektiv 1 | Dans, estetikk og samfunn | Dansekompisisjon og koreografi |
| Dans i perspektiv 2 | Dans, estetikk og samfunn | Dansekompisisjon og koreografi |

Hovedområder

Dans, estetikk og samfunn

Hovedområdet omfatter dansens rolle og funksjon i kunstnerisk og kulturell sammenheng. Opplevelse av dans og de sammenhengene ulike danseformer opptre i, er vesentlig. Sentralt i hovedområdet er dans som historisk og kulturelt fenomen og den sceniske dansens historie og rolle i samtiden. Hovedområdet omfatter også særtrekk ved norske dansetradisjoner.

Dansekompisisjon og koreografi

Hovedområdet omfatter utforskning og utvikling av bevegelser knyttet til rom, relasjoner, stil, form og teknikk. Improvisasjonsteknikker og koreografiske verktøy er sentralt.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Dans i perspektiv 1: 140 årstimer

Dans i perspektiv 2: 140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I dans i perspektiv forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i dans i perspektiv innebærer å beskrive symboler i eget skapende arbeid og i formidling. Det handler også om å beherske et egnet språk for beskrivelse, opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i dans i perspektiv innebærer å formgi og nedtegne bevegelser og å dokumentere egen kunstnerisk progresjon. Det innebærer også å analysere og reflektere over dans som historisk og kulturelt fenomen.

Å kunne lese i dans i perspektiv innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. I tillegg er tekster av betydning, både som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for kunstnerisk innlevelse og skapende aktivitet.

Å kunne regne i dans i perspektiv innebærer å erfare ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i dans i perspektiv innebærer å bruke lydutstyr, videoteknologi og IKT i skapende arbeid, produksjon og dokumentasjon av dans. Videre innebærer det bruk av digitale kilder.

Kompetansemål

Dans i perspektiv 1

Dans, estetikk og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive og reflektere over dansens ulike former, funksjoner og rolle i samfunnet
- gjøre rede for grunntrekk i den sceniske dansens historie fram til 1900
- drøfte hvordan dans har endret seg fram til 1900, relatert til kunst- og kulturhistorien
- danse et utvalg danser fra norske dansetradisjoner og beskrive særtrekk ved disse dansene
- beskrive egne opplevelser og erfaringer i møte med ulike danseuttrykk

Dansekomposisjon og koreografi

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske og anvende et bevegelsesvokabular med vekt på intensjon og dynamikk
- utforske tyngde og kraft relatert til ulike underlag og partnere
- anvende ulike improvisasjonsteknikker
- anvende koreografiske prinsipper og verktøy i koreografisk formgivning
- beskrive og anvende formelementer fra andre kunstuttrykk til å skape egen koreografi
- beskrive egen og andres koreografi

Dans i perspektiv 2

Dans, estetikk og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for grunntrekkene i den sceniske dansens historie fra 1900 og fram til i dag
- drøfte hvordan dans har endret seg fra 1900 og fram til i dag, relatert til kunst- og kulturhistorien
- danse et utvalg danser fra ulike kulturer og beskrive kulturelle særtrekk ved disse dansene
- fortolke og vurdere egne opplevelser og erfaringer i møte med ulike danseuttrykk

Dansekomposisjon og koreografi

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske og anvende et bevegelsesvokabular med vekt på rom og relasjoner
- utføre enkle løft
- skape en koreografi med et selvvalgt utgangspunkt og kunne skille mellom form, stil, teknikk og innhold i et koreografisk uttrykk
- begrunne kunstneriske valg i egen koreografisk formgivning
- vurdere egen og andres koreografi
- anvende digitale verktøy i arbeid med komposisjon og koreografi

Vurdering

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|---------------------|-------------------------------------|
| Dans i perspektiv 1 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |
| Dans i perspektiv 2 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|---------------------|--|
| Dans i perspektiv 1 | Elevene kan trekkes ut til skriftlig eller muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

| | |
|---------------------|---|
| Dans i perspektiv 2 | Elevene kan trekkes ut til skriftlig eller muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
|---------------------|---|

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|---------------------|---|
| Dans i perspektiv 1 | Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Dans i perspektiv 2 | Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i grunntrening i dans - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

Grunntrening i dans er et allmenndannende programfag der det å sanse, oppleve, lære og skape med kroppen skal stå i sentrum. God helse er viktig både individuelt og for samfunnet som helhet, og gjennom bevegelse og dans skal programfaget bidra til bedre helse og mer fysisk aktivitet.

I grunntrening i dans skal den enkelte få kjennskap til kroppens oppbygning og funksjoner. Programfaget skal legge vekt på betydningen av skadeforebygging og restitusjon og bidra til bedre forståelse av sammenhenger mellom kroppsbevissthet, helse og livsstil.

Opplæringen i grunntrening i dans skal legge til rette for samarbeid og fellesskap. Samtidig skal opplæringen utfordre den enkelte til å tøye egne grenser og bidra til at den enkelte får oppleve mestring ut fra sine egne forutsetninger.

Struktur

Grunntrening i dans består av to programfag: grunntrening i dans 1 og grunntrening i dans 2.

Grunntrening i dans 2 bygger på grunntrening i dans 1.

Programfagene er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder | |
|-----------------------|---------------|----------------------------|
| Grunntrening i dans 1 | Dans og helse | Utforskning og samhandling |
| Grunntrening i dans 2 | Dans og helse | Utforskning og samhandling |

Hovedområder

Dans og helse

Hovedområdet omfatter grunnleggende fysiske og mentale treningsprinsipper og treningsmetoder knyttet til dans. Kroppens oppbygning og funksjon og forholdet mellom trening, kosthold og livsstil er sentralt. Hovedområdet omfatter også planlegging, gjennomføring og vurdering av egne treningsopplegg.

Utforskning og samhandling

Hovedområdet omfatter formgivning av danseuttrykk og utvikling av den kinestetiske sansen. Samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av eget og andres arbeid og dansetrening er sentralt. Hovedområdet dreier seg også om bruk av ulike uterom som inspirasjon og grunnlag for danseuttrykk.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Grunntrening i dans 1: 56 årstimer

Grunntrening i dans 2: 56 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I grunntrening i dans forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i grunntrening i dans innebærer å beskrive eget skapende arbeid og formidling. Det handler også om å kunne beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i grunntrening i dans innebærer å formgi og nedtegne trinn og bevegelser. Det innebærer også å dokumentere og reflektere over egen fysiske og dansetekniske utvikling.

Å kunne lese i grunntrening i dans innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. Det innebærer også tekster som kilde til kunnskap og refleksjon.

Å kunne regne i grunntrening i dans innebærer å relatere fysiske erfaringer til grunnleggende begreper om form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i grunntrening i dans innebærer å bruke relevant lydutstyr, videoteknologi og IKT i skapende arbeid og dokumentasjon av dans.

Kompetansemål

Grunntrening i dans 1

Dans og helse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- anvende og forklare riktig plassering, pust og spenningsnivå i dans og bevegelse
- anvende treningsmetoder som fremmer koordinasjon, balanse, spenst, styrke, utholdenhet og bevegelighet relatert til dans
- beskrive kroppens oppbygning og funksjon relatert til dans og anvende dette i dansetrening
- forklare betydningen av restitusjon
- gjøre rede for betydningen av riktig kosthold relatert til danseutøvelse

Utforskning og samhandling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske og anvende den kinestetiske sansen
- samarbeide om planlegging og gjennomføring av dansetrening
- anvende uterom til utfoldelse og som inspirasjon og grunnlag for danseuttrykk

Grunntrening i dans 2

Dans og helse

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og vurdere egne treningsopplegg relatert til dans
- reflektere over og beskrive betydningen av mental trening relatert til dans
- drøfte og vurdere betydningen av kosthold og livsstil relatert til egen danseutøvelse

Utforskning og samhandling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samarbeide om planlegging, gjennomføring og vurdering av danseutøvelse
- observere og vurdere eget og andres arbeid som grunnlag for danserisk utvikling

Vurdering

Grunntrening i dans programfag

Bestemmelser om sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|-----------------------|-------------------------------------|
| Grunntrening i dans 1 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |
| Grunntrening i dans 2 | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|-----------------------|------------------------------------|
| Grunntrening i dans 1 | Elevene skal ikke opp til eksamen. |
| Grunntrening i dans 2 | Elevene skal ikke opp til eksamen. |

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|-----------------------|---|
| Grunntrening i dans 1 | Privatistene skal opp til skriftlig eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |
| Grunntrening i dans 2 | Privatistene skal opp til skriftlig eksamen. Eksamen blir utarbeidet og |

| | |
|--|---|
| | sensurert lokalt. Privatistene i grunntrening i dans 2 får godskrevet programfaget grunntrening i dans 1. |
|--|---|

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i bevegelse - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama

Gjelder fra 01.08.2006

Formål

I dans og teater er fysiske ferdigheter og kroppsbevissthet sentrale elementer. Bevegelse skal være et programfag der det å sanse, oppleve, uttrykke, lære og skape med kroppen står i sentrum. Bevegelse og trening kan bidra til å fremme god fysisk og psykisk helse.

Programfaget skal gi bevissthet og kunnskap om egen kropp, styrke egne bevegelsesmuligheter og inspirere til aktivitet, selvstendighet og utfoldelse. Det skal bidra til å utvikle fysisk og mental kapasitet og motivere til å tøyne egne grenser for mestring. Bevegelse skal styrke den enkeltes skapende evne og mot og lyst til å bruke seg selv i fysisk sammenheng.

Programfaget skal synliggjøre sammenhenger mellom fysiske ferdigheter og estetiske uttrykk og bør derfor ses i sammenheng med felles programfag musikk, dans og drama og de valgfrie programfagene danseteknikker og teaterensemble. Opplæringen kan tilrettelegges slik at den kan ivareta fordypning i dans eller drama.

Struktur

Programfaget kan tilrettelegges for fordypning i dans eller drama.

Programfaget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

| Programfag | Hovedområder |
|------------|--|
| Bevegelse | Grunntrening Utforsking og samhandling |

Hovedområder

Grunntrening

Hovedområdet omfatter grunnleggende metoder og øvinger der trening av kroppen som instrument for estetiske uttrykk i dans eller fysiske teateruttrykk er sentralt.

Utforsking og samhandling

Hovedområdet omfatter forholdet mellom bevegelse, dans, teater og musikk i skapende arbeid. Samhandling i planlegging og gjennomføring av relevant trening og bevegelse inngår også i hovedområdet.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Bevegelse: 56 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I bevegelse forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i bevegelse innebærer å beherske et egnet språk for formidling av fagstoff knyttet til utøving, opplevelse og refleksjon.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i bevegelse innebærer å beskrive egen progresjon og lage planer for trening og bevegelse.

Å kunne lese i bevegelse innebærer arbeid med tekster som kilde til kunnskap og inspirasjon til fysisk og skapende aktivitet.

Å kunne regne i bevegelse innebærer å erfare kroppens ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i bevegelse innebærer å bruke egnede verktøy til gjennomføring og dokumentasjon av arbeidsprosesser.

Kompetansemål

Bevegelse

Grunntrening

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- anvende grunnleggende oppvarmings-, avspennings- og konsentrasjonsøvinger
- anvende og forklare treningsmetoder og øvinger som fremmer kroppsbeherskelse, teknikk, koordinasjon, styrke og bevegelighet
- vise og forklare sammenhenger mellom kropp og bevegelseskvaliteter
- gjøre rede for sammenhenger mellom riktig kroppsbruk og forebygging av skader og anvende dette i arbeid med bevegelse

Utforsking og samhandling

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske forholdet mellom dans, bevegelse og musikk, utvikle rytmisk bevissthet og overføre ulike rytmer til bevegelse
- utforske og reflektere over egne bevegelsesmuligheter og anvende dem i skapende arbeid
- samhandle om planlegging og gjennomføring av relevant trening og bevegelse
- anvende ulike inspirasjonskilder som grunnlag for utfoldelse og fysiske uttrykk

Vurdering

Bestemmelser om sluttvurdering:

Standpunktvurdering

| Programfag | Ordning |
|-------------------|-------------------------------------|
| Bevegelse | Elevene skal ha standpunktkarakter. |

Eksamen for elever

| Programfag | Ordning |
|-------------------|------------------------------------|
| Bevegelse | Elevene skal ikke opp til eksamen. |

Eksamen for privatister

| Programfag | Ordning |
|-------------------|--|
| Bevegelse | Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. |

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Informasjons- og samtykkeskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet:

Kunsten å vurdere dans

- en kasusstudie av en danselinjes vurderingspraksis i videregående opplæring

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent i Nordisk Master i Dans (NoMads) ved NTNU. Jeg ønsker å se nærmere på vurdering av dansefag i den videregående opplæringa. Hensikten med min mastergradsavhandling er å undersøke én vurderingspraksis ved en danselinje i Norge. Som dansepedagog selv vet jeg at vurdering av dans er en kontinuerlig og kompleks del av jobben. Samtidig er det gjort lite forskning på norsk vurderingspraksis i dans tidligere og derfor et viktig felt å forske på. I det norske skolesystemet settes kompetanse og ferdigheter høyt og hvordan jobber man innenfor disse rammene i kunstfaget dans? Jeg vil foreta en diskurskritisk dokumentanalyse av skriftlig vurderingsarbeid i alle praktiske dansefag (danseteknikker, Scenisk dans 1, 2, 3 og Scenisk dans fordypning 1 & 2, og den praktiske delen av Dans i Perspektiv 1 og 2) samt intervjuer dansepedagoger ved skolen, og foreta en tematisk analyse av intervjuene. Prosjektet har foreløpig følgende problemformulering og forskningsspørsmål:

Hvordan kan en vurderingspraksis i dans i videregående opplæring forstås i spennet mellom lærerplanens kompetansemål og lokalt vurderingsarbeid?

- 1) Hvordan er lokalt vurderingsmateriale utformet, sett i relasjon til lærerplanens kompetansemål?
- 2) Hvordan omsetter dansepedagoger lokale lærerplaner i egen praksis?
- 3) Hva karakteriserer vurderingsarbeid i dansefag som kollegial kultur?

Håndtering av personopplysninger

Ettersom jeg kun undersøker en skole er det ønskelig å intervjuer alle danselærere individuelt. Det er helt frivillig å delta i studien og enhver kan når som helst trekke sin deltakelse uten å måtte oppgi grunn. Alle deltakere vil bli anonymisert og skolens navn kommer ikke til å nevnes i den ferdige oppgaven. Personopplysninger og innhentet data behandles konfidensielt og oppbevares kun på studentens private datamaskin med passordlås. Etter levering av oppgaven makuleres alle lagrede opplysninger. Full anonymitet for deltakere i studien kan derimot ikke garanteres da individer kan være mulig å indirekte identifisere på grunn av kontekstuelle beskrivelser eller om man kjenner

dansemiljøet i Norge godt fra før. Alle deltakere vil få anledning til å lese og kommentere analysedelen av oppgaven før endelig innlevering.

Praktisk info

Hvert intervju vil ta mellom 45 – 60 minutter per lærer. Intervjuene tas opp med lydopptaker og vil kun brukes til denne masteroppgaven. Det er kun masterstudenten som skal lytte til lydopptakene. Alle lydopptak slettes etter innlevering av ferdig oppgave med beregnet innleveringsdato medio juni i år.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for Forskning (NSD).

_ Ja, jeg samtykker til deltakelse i studien slik den er beskrevet i dette informasjonsskrivet.

Navn: _____

Epost: _____

Dato, sted og signatur: _____

Med Vennlig Hilsen

Victoria Husby
Masterstudent
husbyvic@gmail.com
tlf: 93610970

Anne Margrethe Fiskvik
Professor, Institutt for Musikk, NTNU, Hovedveileder
anne.fiskvik@ntnu.no

Tone Pernille Østern
Professor, Institutt ved lærerutdanning, NTNU Medveileder
tone.pernille.ostern@ntnu.no

Intervjuguide

- Info om lydopptak/sletting/ hvem skal høre opptaket
- Kort om hva jeg skriver oppgave om og hvilke tema vi skal snakke om

Kort om bakgrunn

- Hvorfor begynte du å jobbe i vgs? Når?
- Har du noe du brenner for mtp dans i videregående skole? Noen personlige fanesaker?
- Hvilke dansefag underviser du i i år?

Egen vurderingsprakis:

- Tanker, følelser, holdninger til vurdering
 - Verdigrunnlag, elevsyn, læringssyn
- Hva er det første du tenker på når du hører ordet "vurdering"?
 - Kan du beskrive hvordan du jobber med elevvurdering i de fagene du underviser i?
 - Hvilke vurderingsformer bruker du i din undervisning? Hvorfor akkurat disse?
 - Hvorfor vurderer du elever?
 - Hva mener du kjennetegner god vurdering? Kan du gi et eksempel?
 - Hva mener du kjennetegner dårlig vurdering? Kan du gi et eksempel?
 - Hva er det viktigste å fokusere på for at elevene skal oppnå kompetansemålene i lærerplanen?
 - Ta stilling til følgende utsagn: "kompetansemålene i dansefag er til hjelp i planlegginga av undervisninga mi". Hva tenker du om dette?
 - Hvordan forholder du deg til kompetansemålene i den hverdagslige undervisningen din?
 - Synes du dagens kompetansemål er et godt styringsdokument for danseutvikling hos elevene?
 - Dans er et komplekst felt i seg selv. Hva mener du er det mest utfordrende ved å vurdere dans?

Lokale lærerplaner

- Utarbeiding av lokale lærerplaner og bruken av disse i undervisning og vurdering
- Hvor godt synes du dagens læreplaner fungerer som rettleiding i vurderingsarbeidet? Har måttet konkretiseringer, bryt de ned

- Har dere utarbeidet egne lokale dokumenter som brukes i vurderingsarbeidet? I så fall hvilke? (egne lærerplaner og vurderingskriterier etc i dansefag)
- Hvordan bruker dere lokale dokumenter i skolehverdagen?
- Kan du forklare hvordan dere arbeider med vurderingskriterier i dans her på skolen?
- Samarbeider dere med andre skoler i utarbeidelsen av egne læreplaner/vurderingskriterier eller er det i hovedsak noe dere fastsetter selv?

Vurderingskultur

- Kollegiet kultur
- "sånn gjør vi det hos oss"

- I alle bedrifter og institusjoner danner det seg som regel en intern kultur. En "sånn gjør vi det hos oss" – mentalitet. Hvordan er vurderingskulturen på denne skolen?
- Hva føler du er hovedfokuset hos dansekollegiet når det er snakk om elevvurdering? Beste teller mest som felles fokus,
- Diskuterer dere ofte vurderinga av enkeltelever i fellesskap?
- Hva skjer om dere er uenige i vurderinga av en elev? Har du et eksempel?
- Hva skiller en 5'er og en 6'er elev i de ulike dansefagene?
- Mange elever er svært opptatt av karakterene de får i dans. Hvordan er karakterfokuset her på skolen?

Vurdering i et større perspektiv

- om du hadde vært kunnskapsminister og kunne bestemme akkurat hvordan vurdering på dans burde foregå, hva ville du gjort?
- Hva er hensikten med dans i VGS?
- Hvordan mener du dans/vurderinga i VGS fungerer med tanke på å utvikle fremtidige dansere?

REFERANSELISTE

- Andrade, H., Lui, A., Palma, M. & Hefferen, J. (2015). Formative Assessment in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 15:2, 47-59, DOI:10.1080/15290824.2015.1004408
- Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown. Searching for dialogue in Dance Education*. (doktorgradsavhandling).
- Anttila, E. (2009). Critical Issues in Pedagogy and Research: Perspectives on Dance Education Theory and Practice. *Global Perspectives on dance pedagogy: Research and Practice. Vol. 44, Issue 1. s. 199 – 203*. DOI: 10.1017/S2049125500001102.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa International*, s. 1-13.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol.5, issue1, s. 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 1(1) 2009
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. ISSN 1478-0887. Hentet fra <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2.utg.). London; New York: Routledge.
- Dale, E. L., Engelsen, B. og Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger operasjoniseringer: En analyse av en læreplanform. Sluttrapport*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dolva, A. (2012). *Dans og disiplin: en undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet disiplin*. (Mastergradsavhandling, NTNU). A, Dolva, Trondheim.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of educational programs*. New York, NY: McMillan.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Lastet ned fra <http://ijea.asu.edu/v5n4/>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016) *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og Utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* Vol. 77, No. 1, 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hattie, J. (2003). Formative and summative assessment Interpretations of Assessment Information. Who says formative assessment matters. s. 1 – 9. Lastet ned fra [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-(2003).pdf).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Holdcroft, D. (1999). *Saussure: signs, system & arbitrariness*. New York: Cambridge University Press.
- Ives, E. D. (1995). *The Tape-Recorded Interview: A manual for fieldworkers in folklore and oral history* (2. utg.). Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Jørgensen, M, W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaeliinihomoku, J. (1970). An anthropologist looks at ballet as fof ethnic dance. I Copeland & Cohen. (1983). *What is dance? Readings in theory and criticism*, Oxford University Press.
- Kalsnes, S (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 89*, side 289 – 301.
- Karoblis, G. (2005). The question concerning dance technique. I Sepp & Copoeru (Red.), *Phenomenology 4: Selected essays from Northern Europe, part 1*. (363 – 398). Zeta Books.
- Kolstad, H. (2013). *Dans i den videregående skole Scenisk dans I – et allmenndannende fag?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). H, Kolstad, Oslo.
- Maslow, A. (1972). *The farther reaches of human nature*. Dallas: Offset Paperback.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing History*. London and New York: Routledge.
- McKernan, J. (2010). A critique of instructional objectives. *Educational Inquiry vol. 2010* 1(1), 57 – 67.
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30 (2003 – 2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings – og Forskningsdepartementet.
- Meyer, S. (2010). *Visuell makt: Bilder, blikk og betraktere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2009. *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD. Doi: 10.1787/eag-2009-en
- Rothmund, I. V. (2015). Dance technique – meanings and applications. *Nordic Journal of Dance*. Vol 6(2) 2015, 13 – 21.
- Sandvik, L.V., Buland, T. & Engvik, G. (2016). FIVIS: Problemstillinger, metoder og datakilder. I Fjørtoft & Sandvik (Red.). *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling*. (295 - 323).
- Schriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation*, Vol. 1, 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stinson, S. (2001). Choreographing a Life: Reflections on Curriculum Design, Consciousness, and Possibility. I Stinson (Red.). *Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education*. (53-64) Sveits: Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-20786-5_5
- Stinson, S. (2015). Rethinking Standards and Assessment in Dance Education. I Stinson (Red.). *Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education* (129 – 140) Sveits: Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-20786-5_11.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*. 2005, Vol. 53, Issue 4, , 466 – 478.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tvedt, M. (2011). *Danselevers målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima i relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem*. (Mastergradsavhandling), Universitet i Stavanger). M, Tvedt, Stavanger.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn nr. 1 2007*, 65–80, ISSN 0800–1669
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole*. Nr. 2. s. 19 -23.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, vol 37, s. 3-13. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Østern, T.P. (2014) Den skapende og undervisende dansekunstneren. I: Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*, 205-217. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, T.P. (2016). Oppdragelse til nikkedukkedansere eller dansekunstnere? Hegemoni, diversitet og motstand i norske samtidsdansutdanningers dansefaglige forståelse. I (Svandal, Red), *Bevegelser – Norsk dansekunst i 20 år* (279 – 307). Skald

Østern, T. P. (2017 – i publiseringsprosess). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme: tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. (uten sidetall)

Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven undersøker forfatteren vurderingsarbeid i dans i videregående skole. Problemstillingen forfatteren jobber ut ifra er hvordan vurderingsarbeid i dans i videregående opplæring kan forstås i spennet mellom læreplan som styringsdokument og lokalt vurderingsarbeid. Gjennom kritisk diskursanalyse av alle læreplaner som for tiden benyttes på danselinjene i samsvar med Kunnskapsløftet 2006 utmeisler det seg noen ledende og styrende sosiale forståelser av hva dans skal og bør være i skolen. Fire dansepedagoger fra en danselinje er intervjuet og gir en mer levende forståelse av hvordan det er å vurdere med utgangspunkt i læreplanverket. Forfatteren ønsker at oppgaven kan være et lite kunnskapsbidrag i et felt det er forsket lite i.

Studien viser at læreplanene har et sterkt fokus på innhold og mål i dans. Pedagogiske grunnverdier og læringssyn i dans er henholdsvis sprikende og vanskelig å tyde. Det utmeisler seg en hovedfokus på teknikk, uten at teknikken verken defineres ytterligere. Høyeste måloppnåelse i teknikkfag er formidling, men formidling av dans skjer aldri uavhengig av teknikken. Lovpålagt vurdering oppleves av dansepedagogene i studien som en form for tvangstrøye, men veiledning og tilbakemeldinger er helt essensielt for elevenes danseutvikling. Det fremgår fra dansepedagogene i denne studien at det er noe vesensforskjellig med å vurdere dans, som er et kunstfag, mot andre teoretiske fag i skolen. Vurdering som bare baseres på kompetansemål oppleves tidvis som en brems i både elevs utvikling og innovasjon av dansekunsten for øvrig.

English abstract

In this master's thesis, the author investigates assessment work in dance at upper secondary education in Norway. The author is interested in how dance teachers work with assessment in dance in the tension between curriculum as management document and local assessment work. In this thesis there is two separate analyses that fulfil each other. The first one is a critical discourse analysis, which focuses on hegemonic understandings of what dance is and what students should learn in and through dance. In the second analysis, four dance teachers are interviewed to provide a more vivid understanding of their experience with assessment in dance in relation to the statutory curriculum in Norway.

Fra: Amalie Statland Fantoft Amalie.Fantoft@nsd.no
Emne: Prosjektnr: 47463. Motivasjon og mestring blant danseelever i videregående skole
Dato: 24. februar 2017 kl. 12.56
Til: anne.fiskvik@ntnu.no, husbyvic@gmail.com

AS

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 14.02.2017.

Vi har nå registrert at det skal gjennomføres diskursanalyse av skrevne planer og intervju av danselærere og elever ved skolen. Studenten skal fortsatt bruke deler av intervjuene som allerede er gjort med elevene som bakgrunn for oppgaven.

Vi mottok intervjuguide og informasjonsskriv 23.02.2017. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt overfor enkeltelever, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
Tlf: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
Tlf: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no