

Birgitte Kaufmann Olsen

Dansens dannende potensial

En a/r/tografisk undersøkelse av
dannesperspektivet i dans på forstudium på
folkehøgskole

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning kunsthøgskole

Veileder: Tone Pernille Østern

Mai 2019



Birgitte Kaufmann Olsen

Dansens dannende potensial

En a/r/tografisk undersøkelse av
dannesperspektivet i dans på forstudium på
folkehøgskole

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning kunstfag
Veileder: Tone Pernille Østern
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en (post)-kvalitativ studie som diskuterer dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Hensikten med oppgaven er å bidra med nye perspektiver på dannelse i dans gjennom å undersøke om arbeid med faget scenisk dans på forstudium på folkehøgskole er dannende i elevens liv, om og hvordan undervisning på forstudium i dans på folkehøgskole legger til rette for elevens personlige vekst.

Problemformuleringen er: *Hvordan kan dannelsesperspektivet i dans diskuteres gjennom å undersøke forstudium i dans på folkehøgskole?*

Oppgaven støtter seg på posthumanistisk vitenskapsteoretisk filosofi med en a/r/tografisk metodologisk tilnærming til undersøkelsen. Overgripende er Arts-based research med utgangspunkt i dansen som kunstart og danseundervisning som kunst. Oppgaven har en tredelt design med tre ulike forskningsspørsmål. For å generere empiri er det benyttet teorianalyse, intervju og samtaleworkshops. Gjennom teorianalyse krysses teorier om dannelse og dans, og som resultat skapes fire dannende potensialer i dans. I tillegg skrives det fram begrensingsrom i dannelse i/gjennom dans. De fire dannende potensialene om dannelse i/gjennom dans brukes videre i analysen av det empiriske materialet som teoretisk linse. Gjennom performativ tematisk analyse undersøkes tidligere elevers dannelsesperspektiver. Gjennom diffraktiv analyse undersøkes tre dansepedagogers dansedidaktiske tenkning og praksis i profesjonsfellesskapet.

Resultatet viser at dannelse i/gjennom dans muliggjøres gjennom dansens fire dannende potensialer og at slike potensialer realiseres hos tidligere elever på forstudium i dans på folkehøgskole. Dansepedagogene i profesjonsfellesskapet artikulere en felles dansedidaktisk tenkning og praksis som muliggjør at dannelse skal kunne skje gjennom dansens fire potensialer. Betydningen av profesjonsutvikling og dannelse i profesjonsfellesskapet trer fram som uventede funn gjennom analysearbeidet. Oppgaven er et bidrag til diskusjonen om fagenes plass i folkehøgskolens dannelsesprosjekt der fag tradisjonelt har vært nedtonet. Videre er den et bidrag til dansen og kunstfagenes muligheter i samfunnet.

Nøkkelord:

Dannelse, dans, folkehøgskole, forstudium, posthumanisme, a/r/tografi, profesjonsutvikling.

Abstract

This master's thesis is a (post)-qualitative study that discusses the liberal learning perspective in dance on preparatory study at folk high schools. The purpose of this thesis is to contribute new perspectives on liberal learning in dance by examining if and how work with the subject of scenic dance on preparatory study at folk high schools is forming in the student's life and if and how teaching on pre-study in dance at folk high schools facilitates the student's personal growth.

Problem formulation is: *How can liberal learning perspective in dance be discussed by examining pre-study in dance at folk high schools?*

The thesis is based on posthumanist philosophy with an a/r/tographic methodological approach to the study. Overall, Art-based research is used on dance as art form and dance education as art. The thesis has a three-part design with three different research questions. Theory analysis, interviews and conversation workshops were used to generate data. Through theory analysis, theories of liberal learning and dance are crossed, and as a result, four liberal learning potentials are created in dance. These four potentials of liberal learning in/through dance are further used in the analysis of the empirical material as a theoretical lens. Through performative thematic analysis, former students' educational perspectives are examined. Through diffractive analysis, three dance educators' pedagogic thinking and practice in the professional community are examined. The result shows that liberal learning in/through dance is made possible through the four forming potentials of dance and that such potentials are experienced by former students of preparatory dance study at folk high schools. The dance pedagogues in the professional community articulate a common thinking and practice about teaching pedagogies that enable liberal learning to occur through the four potentials in dance. The significance of professional development and formation in the professional community emerges as unexpected findings through the analysis work.

The thesis is a contribution to the discussion of the subject's place in the folk high school's education project where subject learning traditionally has had little emphasis. Furthermore, it is a contribution to the opportunities of dance and the arts in society.

Keywords: Liberal learning, dance, folk high school, pre-study, posthumanism, a/r/tography, professional development.

Forord

Denne mastergraden har blitt til parallelt med mitt arbeid på full tid som dansepedagog og avdelingsleder i dans ved Trøndertun folkehøgskole. Å entre academia etter 20 år i arbeid med dans på hel tid har vært berikende, utviklende og bevisstgjørende. Jeg er takknemlig over muligheten til å forske fra innsiden på noe jeg selv står oppe i og har et nært forhold til: Dans forstudium på folkehøgskole.

Det er mange som fortjener en takk når jeg nå avslutter dette arbeidet. Først vil jeg takke mamma og pappa, Gerd Kaufmann og Ole Roar Olsen, for at dere pushet på med fysisk aktivitet i min oppvekst og støttet mitt valg om å gå dansens vei. Jeg sender en takk til min første danselærer, Ingri Angell-Petersen Grønnesby, for all dansegledelse og kunnskap innen dansen som var min inngang til utfordrende og verdifulle studier ved Statens Balletthøgskole. (Kunsthøgskolen i Oslo).

Jeg vil takke min sjef, Ronald Nygård, for tilrettelegging, frihet og inspirerende samtaler rundt folkehøgskolen som har vært nyttige i arbeidet med oppgaven. Takk til Sindre Vinje for hjelp til litteratur, Odd Haddal for mailutveksling og Folkehøgskoleforbundet for stipend. Takk til svigermor Jofrid Irene Lind Klæboe for verdifull språkgjennomgang.

En stor og hjertelig takk til mine dansende kolleger, Marit Laupstad Solberg og Liv Cathleen Guldbrandsen for uunnværlig deltakelse i prosjektet og for at dere har vært positive og løsningsorienterte i mitt fravær. Dere er mitt Dreamteam! Tusen takk til tidligere elever for viktige bidrag i form av samtaler og bilder, fotograf Arne Hauge for fri bruk av foto.

En stor, viktig og varm takk til min veileder, professor Tone Pernille Østern, for all kunnskap, motivasjon, utfordring og positiv push som gav retning og selvtillit i arbeidet. Det har virkelig vært en lang, positiv og utviklende kunnskapsreise i dansens og dannelsens verden sett med forskerøyne. Takk for at du ledet vei.

Til slutt vil jeg takke min kjære fine familie for at jeg har hatt dere tålmodig rundt meg hele masterløpet. Helene, Sebastian og Sondre, dere har vært og er fantastiske! Sondre, med jevnlig oppmuntring, avlastning på hjemmebane og faglig assistanse er du en del av at jeg nå kan levere denne oppgaven til normert tid. Tusen, tusen takk.

Trondheim, mai 2019,

Birgitte Kaufmann Olsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract.....	vii
Forord	ix
Oversikt over bilder og figurer	xv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Kulturens kraft	1
1.3 Dannelse og fag.....	2
1.4 Forfatterstemmen	3
1.5 Hensikt, problemformulering og forskningsspørsmål	4
1.6 Tidligere forskning.....	5
1.7 Oppgavens struktur	6
2 Kontekst	9
2.1 Folkehøgskole.....	9
2.2 Folkehøgskolepedagogikk	10
2.3 Fagets plass i folkehøgskolen	11
2.4 Forstudium	12
2.5 Dans forstudium på Trøndertun	12
2.6 En dansepedagogisk posisjonering av meg selv	13
3 Metodologiske perspektiver	17
3.1 Arts-based research.....	18
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv - performativ forskning.....	18
3.2.1 Posthumanistisk perspektiv.....	19
3.2.2 Agentisk realisme.....	20

3.2.3	Materialiteter.....	21
3.2.4	Intra-aksjon	21
3.3	Metodologi.....	22
3.3.1	I spennet mellom kvalitativ og post-kvalitativ metodologi	22
3.3.2	A/r/tography.....	23
3.3.3	Et didaktisk syn posisjonert i a/r/tografien	24
3.3.4	Utvalg.....	25
3.3.5	Intervju.....	26
3.3.6	Samtaleworkshop.....	27
3.4	Metoder for å analysere det empiriske materialet.....	28
3.4.1	Teorianalyse.....	29
3.4.2	Performativ tematisk analyse.....	29
3.4.3	Diffraktiv analyse.....	29
3.5	Etiske perspektiver.....	30
3.5.1	Andre hensyn	31
4	Dannelse og dans.....	33
4.1	Dannelsesteori. Hva er dannelse generelt?	34
4.1.1	Dannelsesbegrepet	34
4.1.2	Shaping the soul.....	35
4.1.3	Formal og material dannelsestenkning	36
4.1.4	Sentrale dannelsesteoretikere.....	36
4.1.5	Dannelse i dag.....	37
4.2	Dansens dannende potensiale	39
4.2.1	Kropp	39
4.2.2	Relasjon.....	40
4.2.3	Fagkunnskap	41

4.2.4	Følelser.....	42
4.3	Dannelse i/gjennom dans	43
4.3.1	Å være til i verden.....	44
4.3.2	Å være i samspill	45
4.3.3	Faglig erfaring.....	45
4.3.4	Følelsesmessig erfaring.....	46
4.3.5	Brudd i krysningspunktene	47
4.3.6	Oppsummering forskningsspørsmål 1	48
5	Elevperspektiver på dannelse i dans.....	51
5.1	Guiding principals.....	51
5.2	Performativ tematisk analyse.....	51
5.2.1	Det kroppslige potensialet.....	52
5.2.2	Det relasjonelle potensialet.....	54
5.2.3	Det faglige potensialet	59
5.2.4	Det følelsesmessige potensialet	62
5.2.5	Oppsummering forskningsspørsmål 2	65
6	Lærerperspektiver på dannelse i dans	67
6.1	Samtaleworkshop.....	67
6.2	Diffraktiv analyse.....	68
6.3	Agentisk snitt	69
6.3.1	Å se	71
6.3.2	Å trygge	77
6.3.3	Å utfordre.....	83
6.3.4	Oppsummering forskningsspørsmål 3	89
6.4	Profesjonsutvikling	91
7	Resultat, drøfting og diskusjon.....	93

7.1	Teoriansalysen.....	95
7.2	Elevperspektivet.....	96
7.2.1	Dansens fire dannende potensialer.....	97
7.3	Lærerperspektivet	101
7.3.1	Det hele mennesket.....	101
7.3.2	Et sammenvevet resultat	102
7.3.3	Profesjonsfellesskapet.....	103
7.4	Oppgavens problemstilling	104
7.4.1	På kollisjonskurs med folkehøgskolen.....	104
7.4.2	En ny tanke med røtter i det gamle	105
7.4.3	Vitenskapsteoretisk skifte	106
7.5	Metodedrøfting	106
8	Konklusjon	109
9	Epilog	111
	Referanser	113
	Vedlegg.....	121

Oversikt over bilder og figurer

Bilde 1: Lærerkollegiet på Dans forstudium.....	67
Bilde 2: Samtaleworkshop i lærerkollegiet.....	69
Bilde 3: De tre sentrale performative begrepene i den dansedidaktiske tenkningen	70
Bilde 4: Det første kullet med Dans forstudium	72
Bilde 5: Elever på Dans forstudium i "Misa Tango" i Nidarosdomen	75
Bilde 6: Rektor og dansekollegiet i den Norske Opera under "På Tå Hev" 2016	87
Bilde 7: Danser fra Trøndertun Dans forstudium i "Misa Tango" i Nidarosdomen.....	111
Figur 1: Masteroppgavens forskningsdesign	17
Figur 2: Mulighetsrom i møtet mellom dannelse og dans	44
Figur 3: Begrensningsrom i møtet mellom dannelse og dans.....	47
Figur 4: Dansens fire dannende potensialer.....	49
Figur 5: Det kroppslige potensialet.....	52
Figur 6: Det relasjonelle potensialet	54
Figur 7: Det faglige potensialet.....	59
Figur 8: Det følelsesmessige potensialet.....	63
Figur 9: Oppsummering av analyse av forskningsspørsmål 2	66
Figur 10: Å snitte inn i å se.....	71
Figur 11: Å snitte inn i å trygge.....	78
Figur 12: Å snitte inn i å utfordre	83
Figur 13: Performative agenter i dansekollegiets tenkning og praksis	90
Figur 14: Dannelseperspektiver i dans på forstudium på folkehøgskole	91
Figur 15: Oppsummering av analyser og resultat	94

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Denne masteroppgaven fokuserer på dannelsesperspektivet i dans, undersøkt i konteksten forstudium i dans på folkehøgskole. Egen dansepedagogisk praksis og erfaring legger grunnlaget for oppgaven. Motivasjonen ligger i å forske på en kontekst som jeg har vært med å skape gjennom 20 år som dansepedagog og avdelingsleder i dans ved Trøndertun folkehøgskole. Linjen Dans forstudium på folkehøgskole forbereder unge dansere til høyere danseutdanning, og er et unikt konsept som det finnes kun ett av i landet. Fokus på danning gjennom undervisning av fag på høyt nivå helt uten karakterer gjør utdanningen særegen. Jeg er interessert i å undersøke om undervisning i dans på høyt nivå er forenelig med folkehøgskolens tanke om å danne det hele mennesket. Jeg åpner opp og leter etter dansens dannende potensialer i møte med eksisterende teori og i møtet med empiri. Hele undersøkelsen oppstår fra et langvarig dansepedagogisk utviklingsarbeid som jeg selv har stått midt inne i, som dansepedagog i et stabilt profesjonsfellesskap på Trøndertuns danseavdeling. Oppgaven anser jeg som å ha samfunnsrelevans, den er relevant for folkehøgskolene, for dansekollegiet og for meg personlig. Oppgaven rører ved folkehøgskolens interne diskurs samt dagens utdanningsdiskurs der spørsmålet er hvordan et menneske utdannes og dannes best mulig til den verden vi lever i, i dag. Denne oppgaven kan bidra til en diskusjon om *fagenes* plass i folkehøgskolens dannelsesprosjekt, og om dansen og kunstfagenes posisjon i samfunnet. Oppgaven genererer ny kunnskap rundt dannelsesbegrepet gjennom å sette fokus på dansens potensialer til dannelse. Dette er et bidrag til nye innfallsvinkler for dansen i dannelsesdiskursen som sender et avtrykk inn i framtidens utdanningsdiskurs, internt og eksternt.

1.2 Kulturens kraft

Kulturdepartementet (2018) forteller om danning og kritisk refleksjon som et av målene for kulturmeldingen, kulturens kraft. ”Kunst og kultur kan gi barn og unge opplevingar og eit rom for ytring som har identitetsbygjande kraft i livet til den enkelte” (Kulturdepartementet, 2018, s. 79). Ved å anerkjenne dannelse som en identitetsbyggende kraft er dannelse ifølge kulturmeldingen noe som kan oppnås gjennom kunst, gjennom arbeid med estetiske fag.

Dannelse har med dette potensiale til å oppstå gjennom arbeid med dansekunst. Denne kulturelle og identitetsbyggende kraften ligger som et premiss for hele denne oppgaven der jeg undersøker dans på forstudium på folkehøgskole. Østern (2017, s. 12) forklarer ”estetisk prosess i sin brede definisjon som en prosess der verden sanses, oppleves, kjennes og blir mulig å dele av og mellom mennesker, mennesker som alltid er sansende, opplevende og relasjonelle”. Med utgangspunkt i at dannelse er noe som kan oppstå i en estetisk prosess med dansen som fag tar jeg i det følgende dansen innledningsvis helt kort inn i folkehøgskolens kontekst.

1.3 Dannelse og fag

Folkehøgskole er et skoleslag uten karakterer. Fokuset ligger på dannelse, på utviklingen av det hele mennesket, på individets vekst. Folkehøgskolen har holdt fast ved en 100 år gammel pedagogikk parallelt med at norsk skole har gjennomgått reformer, endret innhold og satsingsområder. Folkehøgskolens grunnlegger Grundtvig sin visjon om å utdanne det hele mennesket med hode, hjerte og hånd er fortsatt regjerende i folkehøgskolen.

Folkehøgskoleforbundet (2019) forteller at dannelsesarbeidet er en prosess som bidrar til at den enkelte finner mening, mot og entusiasme til å leve og mestre eget liv som et aktivt, opplevende, deltagende og reflekterende menneske. Folkehøgskolen har tradisjonelt hatt mer fokus på selve dannelsen enn det faglige innholdet. Jeg har opplevd flere stemmer i folkehøgskolen som har uttalt at det å jobbe seriøst med fag på folkehøgskole ikke lar seg forene med folkehøgskolens prinsipper. Disse stemmene er en av flere grunner til at jeg ble nysgjerrig på og ønsker å diskutere dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Finnes det en motsetning mellom det å danne og det å jobbe på et høyt faglig nivå, eller er dette to fokus som er forenelig og som gjøres mulig på folkehøgskole?

Jeg har undret meg over at folkehøgskolen ikke har rettet mer fokus på verdien av arbeidet med fag i sammenheng med dannelsen. Jeg opplever at det finnes et rikt potensial til dannelse gjennom fag, og at folkehøgskolen med sine verdier og sin frihet har mulighet til å ta i bruk hele dette potensialet. Å innføre forstudium på folkehøgskole kan oppfattes som en kollisjon med etablerte oppfatninger av fagets plass i folkehøgskolen. Jeg ser på denne kollisjonen som en mulighet til å skape endring og bidra med ny kunnskap som har rot i Grundtvigs tanker.

1.4 Forfatterstemmen

Jeg presenterer meg som forfatter gjennom tre små historier fra min tilblivelse som dansepedagog i folkehøgskolen som bakgrunn for oppgaven. Forfatterstemmen aktualiserer oppgaven mer inngående fra mitt eget ståsted.

- Jeg begynte ved Ingris Ballettskole i Steinkjer da jeg var 8 år, og fant min lidenskap i dansen. Uten å vite at det skulle påvirke mitt endelige yrkesvalg ser jeg i dag at hele min oppvekst la grunnlaget for at jeg til slutt fant min yrkesmessige tilhørighet i folkehøgskolen. Barndommens trygge miljø med familie og venner i umiddelbar nærhet, hele grunnutdanningens kreative profil, danselærerens nærvær iblandet høye ambisjoner. Jeg var omringet av generøse og ydmyke mennesker som alle ville mitt beste. Jeg vokste opp med stort rom for å mestre i et godt og trygt miljø for selvrealisering og utvikling. Som 19-åring var jeg uredd, full av pågangsmot og glede over dansen, klar for å gå veien inn til dansens profesjonelle verden.
- ”At det går an”, hørte jeg fra sidelinjen. Jeg dunket borti en annen danser på audition ved Statens balletthøgskole. Spisse albuer, blick, det gjaldt å vise seg fram, få en plass ved skolen. 14 av 100 kom inn, jeg en dem som kom gjennom nåløyet. Jeg hadde min glede i dansen, ingen store ambisjoner om å komme inn. Min uttrykte glede og iveren etter å lære banet veien for meg. For andre var det blodig alvor, noe de hadde trent til gjennom lang tid. At dansen skulle være noe annet enn glede, føre til sure miner og konkurranse, det var for meg fremmed, inntil denne dagen. Jeg møtte en verden jeg ikke kjente fra før, et sammenstøt med de verdier jeg hadde med meg fra min oppvekst. Trygghet og tillit var ikke hovedfokus ved denne skolen, det var prestasjon og konkurranse, tre år med beinhardt arbeid for å fullføre. Faglig vokste jeg mye disse tre årene. Kompetansen la grunnlaget for videre profesjonell dansekarriere. På tross av høy faglig kompetanse manglet jeg selvtillit, utdanningen styrket meg ikke godt nok som menneske.
- Ute i den profesjonelle danseverdenen tilbragte jeg et år i Paris. Jeg utforsket ulike skoler og fant dansepedagoger jeg likte å jobbe med, som gav gode tilbakemeldinger på mitt arbeid. Jeg husker jeg opplevde det som unaturlig å få ros, å høre at jeg var god. Jeg trente med dansere fra Pariseroperaen og kjente etterhvert både mestring og danseglede. Dette året gjorde jeg egne valg ut fra mine behov, valg som handlet om

mestring og personlig vekst. Tilbake i Norge fikk jeg jobb ved Trøndelag Teater. En stor produksjon med stor suksess der aktørene spilte på lag og gjorde hverandre gode. Jeg følte stor trygghet parallelt med faglige utfordringer. Jeg fikk en opplevelse av at det var mulig å jobbe hardt og seriøst med dansen på samme tid som jeg fikk vokse som et helt menneske i trygge relasjoner.

Disse tre periodene i mitt liv formet meg. De ledet meg videre mot en arbeidshverdag som dansepedagog på folkehøgskole der jeg etterhvert var med på å etablere linjen Dans forstudium.

1.5 Hensikt, problemformulering og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i denne innledningen har jeg kommet fram til følgende hensikt, problemformulering og forskningsspørsmål for masteroppgaven:

Hensikten med masteroppgaven er å bidra med nye perspektiver på dannelse i dans gjennom å undersøke om arbeid med faget scenisk dans på forstudium på folkehøgskole er dannende i elevens liv, om og hvordan undervisning i dans på forstudium i dans på folkehøgskole legger til rette for elevens personlige vekst.

Problemformuleringen er:

Hvordan kan dannesperspektivet i dans diskuteres gjennom å undersøke forstudium i dans på folkehøgskole?

Følgende forskningsspørsmål konkretiserer problemformuleringen:

1. Hva er dannelse i/ gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?
2. Hvilke dannesperspektiver i dans blir til blant tidligere elever ved forstudium i dans på folkehøgskole?
3. Hvilke dannesperspektiver oppstår i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans ved forstudium på folkehøgskole?

For å undersøke dette gjør jeg:

1. Et teoristudium av tidligere forskningslitteratur som danner fundamentet for min undersøkelse.
2. Intervju med ti tidligere elever for å undersøke hvilke dannesperspektiver som blir til basert på elevenes levde erfaringer fra året på Dans forstudium på folkehøgskole.

3. Tre samtaleworkshops der tre dansepedagoger inkludert meg selv deltar. Hensikten er å undersøke hva som oppstår av dannelsesperspektiver gjennom levd erfaring i den dansepedagogiske praksis og den dansedidaktiske tenkningen i profesjonsfelleskapet.

Resultatene drøftes opp mot det teoretiske fundamentet som undersøkes i forskningsspørsmål 1, metodologiske perspektiver og oppgavens aktualitet.

1.6 Tidligere forskning

I dette kapittelet fokuserer jeg på tidligere forskning på et avgrenset område: dannelse i dans på forstudium på folkehøgskole. Dette området relaterer til oppgavens problemstilling.

Tidligere forskning på de to separate områdene dannelse og dans presenteres i kapittel 4.

Tidligere forskning og litteratur innen dannelse og dans knyttes sammen med teorikapittelet, kapittel 4, og analyse av forskningsspørsmål 1: *Hva er dannelse i/gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori.*

For å finne tidligere forskning på området *dannelse og dans på folkehøgskole* gjorde jeg søk på Google Scholar. På søket *dans og dannelse og folkehøgskole* fikk jeg 201 treff hvorav ett var forskning på dans og dannelse på folkehøgskole. Jønson (2014) har skrevet mastergraden *Dans og danning, en arena i folkehøgskolen?* Oppgaven er ikke tilgjengelig på nett, og det har ikke lyktes meg å komme i kontakt med forfatteren. Dette betyr at det finnes minimalt med forskning på akkurat dette området. Gjennom samtale med Sindre Vinje¹, pedagogisk rådgiver i norsk folkehøgskolelag, har jeg fått bekreftet at det ikke finnes mye forskning på området dans og dannelse i folkehøgskolen.

Gjennom søk på Google Scholar finner jeg ingen publiserte oppgaver eller artikler om dans forstudium. På søkeordene dans forstudium og folkehøgskole får jeg 15 treff. Ingen av dem viser forskning på dans på forstudium på folkehøgskole. Forklaringen er, slik jeg ser det, at forstudium i dans på folkehøgskole finnes kun ett sted i landet, på Trøndertun folkehøgskole. Jeg forsker med dette på mitt og mine kollegers eget unike konsept, utarbeidet gjennom de siste 20 år. Forskningsgjennomgangen viser at det er et reelt kunnskapshull når det gjelder forskning på dans på forstudium på folkehøgskole. Den viser også at det finnes et behov for

¹ Personlig kommunikasjon, 07.06.2018.

kunstfagdidaktisk forskning i folkehøgskolens kontekst. Gjennomgangen gir retning for videre arbeid med oppgaven. Den gir motivasjon for å skape ny kunnskap om dans på forstudium på folkehøgskole, og om dansens dannende potensiale.

Jeg har så langt presentert bakgrunnen for oppgaven, kort om kontekst, mitt ståsted, hensikt, problemformulering, forskningsspørsmål samt manglende tidligere forskning på et avgrenset område. Jeg avslutter denne innledningen med å presentere oppgavens oppbygging og struktur i korte hovedtrekk.

1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven består av ni kapitler eksklusive referanseliste og vedlegg.

Kapittel 1 innleder selve oppgaven.

I kapittel 2 går jeg nærmere inn og beskriver folkehøgskolen som skoleslag, folkehøgskolepedagogikken, fagets plass i folkehøgskolen og konseptet Dans forstudium på Trøndertun folkehøgskole. Jeg beskriver og posisjonerer meg selv som dansepedagog.

I kapittel 3 beskriver jeg forskningsdesign og går nærmere inn i metodologiske perspektiver og metoder. Jeg presenterer den performative tilnærmingen til oppgaven ut fra arts-based research med støtte i det posthumanistiske perspektivet agentisk realisme. Jeg presenterer metodologien a/r/tografi, begrepet didaktikk samt min didaktiske posisjonering ut fra en hybrid identitet som kunstner, forsker og lærer. Til slutt vurderer jeg etiske perspektiver og andre hensyn.

Kapittel 4 er både et teorikapittel og en analyse av forskningsspørsmål 1: *Hva er dannelse i/gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?* Med utgangspunkt i eksisterende teori skaper jeg nye begreper som legger grunnlag for videre analysearbeid med empiri.

Kapittel 5 er en performativ tematisk analyse av intervjuene med tidligere elever og svarer på forskningsspørsmål 2: *Hvilke dannelsesperspektiver blir til blant tidligere elever ved forstudium i dans på folkehøgskole?*

Kapittel 6 er en diffraktiv analyse av tre samtaleworkshops med tre dansepedagoger og svarer på forskningsspørsmål 3: *Hvilke dannelsesperspektiver oppstår i et profesjonsfelleskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans ved forstudium på folkehøgskole?*

Kapittel 7 er drøfting og diskusjon av resultater og metodologiske perspektiver.

I kapittel 8 legger jeg fram avsluttende tanker og gir et frampek til videre forskning på området.

Kapittel 9 er masteroppgavens epilog.

I tillegg kommer referanseliste og vedlegg.

Med tre store analyser er denne oppgaven empiritung. Dette er en valgt strategi der skapte begreper ut fra teori, elevenes perspektiver og dansepedagogenes tenkning til sammen utgjør et helhetlig bilde av dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Det er interessant å undersøke helheten, om disse tre innfallsvinklene skaper ny kunnskap i en dynamisk flyt, eller om det oppstår kollisjoner og motstand mellom begreper og empiri, mellom dansepedagogenes og elevens perspektiver som gjør at jeg må endre mine skapte begreper. Tyngde både teoretisk og empirisk gir oppgaven et bredt utgangspunkt for videre drøfting.

2 Kontekst

2.1 Folkehøgskole

Folkehøgskolen som skoleslag er et nordisk fenomen med størst utbredelse i Norge, Sverige og Danmark. Mikkelsen (2014, s. 25) forteller at folkehøgskoleprosjektet har blitt kalt Nordens edleste bidrag til verdenspedagogikken. I Norge er folkehøgskolen en gren av landets utdanningssystem, og den teller i dag 80 kristne eller frilynte skoler spredt over hele landet. Norge fikk sin første folkehøgskole i 1864, skolen Sagatun på Hamar. Folkehøgskolen står i en humanistisk tradisjon hvor alle mennesker er unike og likeverdige. Hareide (2011, s. 16) forteller at humanisme handler om at mennesket skal være humant og inneha medmenneskelighet. I folkehøgskolen står mennesket og dannelsen av mennesket sentralt:

Folkehøgskolen definerer danning som en prosess som utvikler evnen til å være oppmerksom på seg selv, på sine medmennesker og den verden vi lever i. Danningsarbeidet bidrar til at den enkelte finner mening, mot og entusiasme til å leve og mestre eget liv som et aktivt, opplevende, deltagende og reflekterende menneske. (Folkehøgskoleforbundet, 2019)

Folkehøgskolene (2019) forteller at skoleslaget er fri for eksamen, og at internatlivet er en integrert del av skolehverdagen. Elevene bor sammen ett skoleår, lærer praktiske fag, utfører oppgaver og plikter sammen. Elevene er i gjennomsnitt 19 år, de fleste har fullført videregående skole. Undervisningen er gratis, elevene betaler for kost, opphold, skoleturer og materialer. Folkehøgskolen bærer med seg prinsippene fra den danske presten, dikteren, politikeren og filosofen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig² (1783-1872). Grundtvig er kjent som folkehøgskolens far. Grundtvigs radikale forandring lå i tanken om en ny skole, en skole uten pensum og eksamen, en skole for folket med et nytt innhold. Frihet og folkelig opplysning var sentrale begreper hos Grundtvig.

Folkehøgskolen skal være verdibasert. Dette er nedfelt i loven om folkehøgskolen. Det overgripende verdigrunnlaget for alle folkehøgskoler er målet om menneskelig utvikling med

² https://snl.no/Nikolai_Frederik_Severin_Grundtvig (tilgang 16.05.19)

menneskeverdet i sentrum. Hos noen skoler er i tillegg faglig fokus framtreddende.

”Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen”

(Folkehøgskoleloven, 2018, §1). Som loven sier er det opp til den enkelte skole å utarbeide et faglig og sosialt opplegg for skoleåret som bidrar til individets vekst og utvikling. Skolene utarbeider egne verdigrunnlag som gir retning for all undervisning og sosial interaksjon. Det foreligger ingen læreplaner fra sentralt hold. Folkehøgskolelærere har med dette en unik frihet i det å hele tiden å kunne vurdere og justere sine faglige opplegg uten å måtte oppfylle førende nasjonale forskrifter. Dette gjør imidlertid de faglige oppleggene sårbare ved at de ikke kvalitetssikres eller vurderes på andre måter enn gjennom å se etter elevens tilfredshet ved å gjennomføre undersøkelser eller samtaler. I et lærerkollegium opplever jeg at denne friheten krever at det artikuleres en felles tenkning.

2.2 Folkehøgskolepedagogikk

Folkehøgskolepedagogikken med sine grunnleggende verdier er uendret, ivaretatt og videreført gjennom mer enn 150 år. Forankret i tanken om menneskelig utvikling gjennom samtale, sosial interaksjon og faglig læring gir folkehøgskolen ungdom i dag mulighet til å vokse i seg selv uavhengig av pensum og karakterer. Pedagogikken setter føringer for undervisningen der eleven som menneske settes i sentrum. Haddal og Vinje (2016, s. 17) snakker om tre termer som ofte linkes opp mot folkehøgskolens pedagogikk basert på Grundtvigs prinsipper: erfaringsbasert læring, holistisk læring og sosial læring. Dette er former for læring som vanskelig kan måles i karakterer, det er en form for ikke-målbart kunnskap. I tillegg til å lære bort fag har pedagogene ved folkehøgskolene sosialpedagogisk arbeid som en del av sitt daglige arbeid. Faglig formidling og sosialt samspill med elevene vektlegges og lønnes like høyt. Denne balansen er spesiell for folkehøgskolen, og den understreker viktigheten og verdien av arbeidet med sosiale ferdigheter. Sentralt i folkehøgskolens pedagogikk er møtet mellom læreren og eleven. Møtet skal være likeverdig der lærer og elev møtes på samme nivå. I møtet er det å samtale det essensielle. Samtalen er et av kjernebegrepene i folkehøgskolen. Gjennom samtale lærer eleven mer om seg selv, om livet og om verden. Tillit og respekt for andre mennesker er forhold som må være til stede for at møtet og samtalen skal være balansert og utviklende. Samtalene kan være både planlagte og uplanlagte:

The idea for teachers and other staff is to grasp the teachable moments and for students to grasp the learning moments that come up throughout the day. (Haddal & Vinje, 2016, s. 18)

I 1997 kom stortingsvedtaket som sier at elever ved folkehøgskole får med seg to tilleggspoeng til høyere utdanning etter godkjent skoleår. Dette ga et signal om at lærdommen man tar med seg fra året på folkehøgskole har verdi og relevans for videre utdanning.

2.3 Fagets plass i folkehøgskolen

Begreper som ferdigheter og dannelse er en del av kjernen i folkehøgskolen. Å lære med fag, og gjennom fag, har fått større betydning i nyere tid, men det står ikke nedskrevet på hvilket nivå fagene skal undervises. Dette er opp til den enkelte skole/lærer. De ulike skolene tilbyr et stort spekter av fagspesifikke linjer, og få skoler har opptakskrav før inntak. Skolene legger vekt på elevenes egenmotivasjon:

The folk high schools aim to nurture "the whole person" and develop self-awareness. By taking away the pressure of grades and exams, students learn to self-motivate. (Haddal & Vinje, 2016, s.12)

Haddal (2011, s. 202) forteller at alle skolene har relasjonelle ferdigheter som et viktig dannelsesmål der spørsmålet blir hvordan skolene konkret arbeider for å utvikle elevenes relasjonelle ferdigheter innenfor et fag og ved hjelp av et fag. Jepsen (2009, s. 6) har i sin masteroppgave undersøkt allmenndannelse i folkehøgskolen basert på ulike skolars formål og verdigrunnlag. Hun peker på at det står sentralt i folkehøgskoletradisjonen at skolen skal danne mer enn å utdanne. Dette samsvarer med Haddal & Ohrem (2011, s. 27) som sier at folkehøgskolene i hovedsak driver med danning og i mindre grad med utdanning. Med et slikt syn opplever jeg at faget blir underlegent dannelsen. Walstad (2011, s. 120) forteller at Grundtvig var opptatt av yrkesutøvelse og opplæring som en del av dannelsen, og at yrkesutdanning i denne konteksten ikke er noen motsetning til dannelsen. "Å utdanne mennesker er en del av å danne dem og dyktiggjøre dem for livet, herunder også yrkeslivet" (Walstad, 2011, s. 121). Grunnleggeren av folkehøgskolen hadde tro på dannelse gjennom yrkesrettede fag. Dette gjør Dans forstudium på folkehøgskole, som et forberedende studium til høyere danseutdanning, interessant i en historisk sammenheng.

Med denne beskrivelsen av folkehøgskolen, folkehøgskolens pedagogikk og fagets plass i skoleslaget går jeg nå over til å beskrive forstudium og Dans forstudium på Trøndertun folkehøgskole.

2.4 Forstudium

Når jeg i denne oppgaven snakker om forstudium, betyr dette et ettårig forberedende studium til høyere utdanning, høyskole eller universitet. Jeg har som pedagogisk leder for dans på Trøndertun initiert og etablert et forstudium i dans innenfor folkehøgskolens eksisterende rammer. I Norge finnes det flere private forstudier i teater og i dans, men ingen andre definerte forstudier på folkehøgskole. På 1960-tallet fungerte folkehøgskolen som et forstudium. På folkehøgskole kunne man forberede seg til lærerhøgskolen, som et alternativ til videregående skole. Dette tilbudet ble etterhvert tatt bort til fordel for eksamen artium. Å innføre forstudium på folkehøgskole er i dag på mange måter en radikal operasjon. Selv om forstudium ikke er en beskyttet tittel, innebærer det ifølge Danseinformasjonen³ (Nasjonalt kompetansesenter for dans) en form for opptaksprøver og avsluttende forestillinger. Å innføre opptaksprøver strider imot folkehøgskolens prinsipper om at skolen skal være for alle. Folkehøgskolen sentralt sier at de godkjenner et slikt fagtilbud såfremt det er godt kommunisert utad at det kreves opptaksprøver/opptakskrav før opptak. I Norge finnes fire forstudier i dans: Spin Off⁴ og Bårdar⁵ i Oslo, Motio⁶ i Tvedestrand og Trøndertun på Melhus. Spin Off og Trøndertun har tilnærmet lik fagprofil med fokus på teknisk og skapende dans, Bårdar og Motio er mer rettet mot musikal, sang og dans.

2.5 Dans forstudium på Trøndertun

Trøndertun folkehøgskole, tidligere Gauldal folkehøgskole, hadde sitt første elevkull høsten 1919. Skolen består i dag av to fagsøyler, musikk og dans, med mottoet ”drøm på alvor”. Kalsnes (2014, s. 52) omtaler Trøndertun som en av tre kjente folkehøgskoler i Norge med kunstfaglig tilbud. Dans forstudium ble opprettet på Trøndertun i 2013. Før dette het tilbudet Dans. Danselinjen ble opprettet i 1993 og har hatt variert med søkertall. På samme tid som flere danselinjer på folkehøgskole har lagt ned tilbudet i dans, har danselinjen ved Trøndertun de siste ti årene hatt elevkull på mellom 20 og 45 elever. Ifølge Trøndertun⁷ er respekt, tillit,

³ [http://www.danseinfo.no/\(tilgang 31.03.19\)](http://www.danseinfo.no/(tilgang%2031.03.19))

⁴ [http://www.spinoff.no/\(tilgang 31.03.19\)](http://www.spinoff.no/(tilgang%2031.03.19))

⁵ [http://www.motio.no/\(tilgang 31.03.19\)](http://www.motio.no/(tilgang%2031.03.19))

⁶ [http://www.baardar.no/\(tilgang 31.03.19\)](http://www.baardar.no/(tilgang%2031.03.19))

⁷ [http://www.trondertun.no/dans-forstudium/\(tilgang 01.04.19\)](http://www.trondertun.no/dans-forstudium/(tilgang%2001.04.19))

glede, engasjement og ydmykhet verdier de jobber ut i fra på linjen Dans forstudium. Å gjøre hverandre gode i et trygt miljø der studentene får rom til å utvikle seg i samarbeid med lærere og medelever framheves. Linjetilbudet er et forberedende studium i dans for dansere som ønsker å søke høyere danseutdanning. Det er et intensivt studium for dansere som vil teste ut om en karriere i dans er noe de vil satse videre på. Det er også et intensivt studium for dansere som vil danse på full tid i et år på et høyt nivå for så å studere noe annet. Det faglige innholdet på linjen er ballett, jazzdans, samtidsdans, improvisasjon, koreografi, yoga og hip-hop. Målet er å utvikle teknisk sterke, skapende og selvstendige dansere. Siden linjen Dans forstudium ble opprettet i 2013, har omkring 100 elever gått videre til høyere danseutdanning etter Trøndertun. Utenlandske skoler som LIPA⁸ og NSCD⁹ holder hvert år audition ved skolen. Trøndertun er godkjent praksisskole for PPU¹⁰-studenter i dans fra Kunsthøgskolen i Oslo. Lærerkollegiet på Trøndertun Dans Forstudium består av tre dansepedagoger som alle har jobbet sammen i 20 år. De er tett vevd sammen i hvordan de har utformet didaktisk tenkning og dansepedagogiske praksiser på danselinjen på folkehøgskolen. Denne didaktikken har ikke vært nedfelt i skriftlige dokumenter utenom skolens hjemmeside, og har til nå ligget tilnærmet uuttalt i kollegiet. Denne manglende dokumentasjonen gjør masteroppgaven relevant som et bidrag inn i en bevisstgjøring av didaktisk tenkning og kollegiets dansepedagogiske praksis. Folkehøgskolen som skoleslag legger rammer og føringer for den dansepraksis som utformes. Dette kan ses på som en spesifikk diskurs.

Med bakgrunn i folkehøgskolen som skoleslag, folkehøgskolepedagogikken og en beskrivelse av begrepet forstudium og linjen Dans forstudium på Trøndertun vil jeg i det følgende posisjonere meg som dansepedagog på folkehøgskole.

2.6 En dansepedagogisk posisjonering av meg selv

Jeg starter dette kapittelet med to små historier fra min tilblivelse som dansepedagog i folkehøgskolen:

⁸ Liverpool School For Performing Arts

⁹ Northern School For Contemporary Dance

¹⁰ https://utdanning.no/studiebeskrivelse/praktisk-pedagogisk_utdanning_ppu (tilgang 31.03.19)

- Mitt første yrkesmessige møte med folkehøgskolen hadde jeg som vikar for den allerede etablerte danselinjen ved Trøndertun folkehøgskole i 1998. Danserne hadde et variert nivå. De var ikke særlig ambisiøse, bortsett fra noen få. Disse få sådde en spire i meg. Jeg gikk til rektor og uttrykte at Trøndertuns danselinje kunne bli like bra som det første året på en høyere danseutdanning. Dette er nå 20 år siden. Rektor så det samme potensialet som meg. Jeg og mine kolleger gikk på med friskt mot, med ambisjoner om noe mer enn det allerede etablerte. På dette tidspunkt var jeg ikke spesielt oppmerksom på folkehøgskolens verdier, ikke så nysgjerrig på skoleslaget. Jeg var interessert i å skape en danseutdanning med elever som hadde lyst til å danse på alvor. Jeg ser nå at skoleslaget appellerte til mine grunnverdier selv om de for meg på det tidspunktet var uuttalte og i skyggen av mine ambisjoner om en seriøs danseutdanning.
- Et sted i løpet av min profesjonelle dansekarriere innså jeg at jeg hadde fått mange fine jobber med mange fine mennesker. Jobber som ikke kom av spisse albuer, men av hardt arbeid, en ydmyk personlighet samt en genuin interesse for samarbeid med andre mennesker. I folkehøgskolen kunne jeg forene mine interesser og verdier ved å ha en arbeidshverdag der jeg kunne kombinere min lidenskap for dansen og interessen for å formidle og utvikle andre dansere i et trygt og godt miljø.

Disse to historiene forteller at jeg ikke var så interessert i folkehøgskolen til å begynne med. Det var dansen som var i fokus. Etterhvert oppdaget jeg folkehøgskolens potensiale. Jeg kjente mer på kroppen den tryggheten skoleslaget kunne representere, at dette var en meningsfull innfallsvinkel til undervisningen. Som dansepedagog på folkehøgskole ble jeg mer og mer opptatt av det hele mennesket, ikke bare danseren. Denne tankegangen styrer nå alt jeg gjør og hvordan jeg jobber med mine studenter og legger opp min undervisning. Jeg posisjonerer meg i dette i en somatisk dansepedagogisk retning. ”.....many forms of dance education are inherently somatic in that the educators view their students as whole people (replete with body, mind, emotion and spirit)” (Eddy, 2002, s. 119). I denne tenkningen er mennesket og danseren sammenvevd.

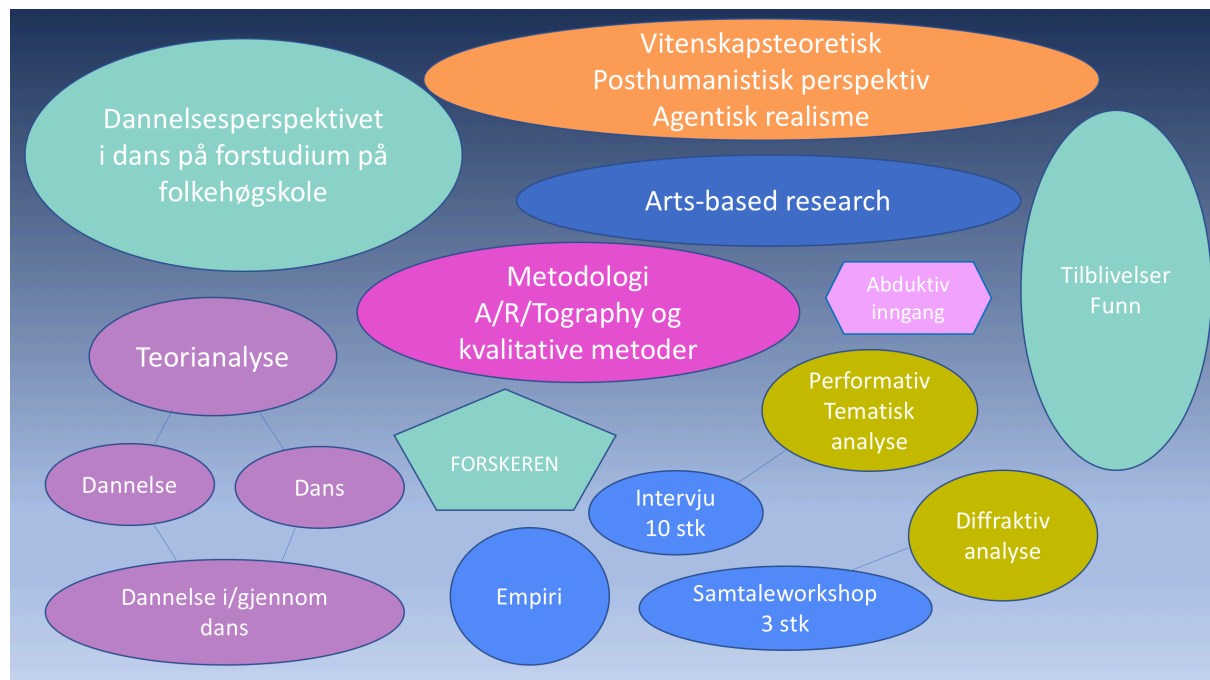
Når jeg snakker om dans og danseundervisning i denne oppgaven befinner jeg meg i den sceniske dansekunsten. Klassisk ballett, jazzdans, moderne dans, samtidsdans, improvisasjon og komposisjon er alle uttrykksformer som er av betydning når jeg snakker om dansen i min verden. Det er i en kombinasjon av alle disse danseformene jeg bedriver mitt

dansepedagogiske virke, i en symbiose av teknikk og kreativitet med den skapende danseren i fokus. I arbeidet med teknikk fokuserer jeg på en kroppslig forståelse der elevene lærer seg å jobbe hensiktsmessig med sin kropp. Ballett-teknikk kan oppfattes som rigid og streng, hos meg undervises denne med fokus på flyt, styrke, musikalitet og bevegelsesglede. Det skapende arbeidet implementeres i jazz-teknikken der elevene får utarbeide egne deler i mine sekvenser, eller skape sine. I arbeid med koreografi jobber jeg ikke sjangerspesifikt, men ofte i et uttrykk der kroppen veksler mellom ulike energier, alt kommer an på det oppdraget som skal utføres.

Et liv innen dansen er full av erfaringer, og disse er noe jeg selv har som fundament i mitt daglige virke som danselærer i folkehøgskolen. Jeg har erfart at arbeid med scenisk dans kan ha både positive og negative effekter på et menneske. Dans kan opptre som en streng og oppdragende aktør og ha en nedbrytende effekt på mennesket. Jeg har opplevd pedagoger som har undervist etter mesterlære-prinsippet uten tanke for eleven som individ. Målet har vært å kopiere bevegelser der kunnskap gis fra mester til elev gjennom å perfektionere danseteknikk eller koreografi. I en slik undervisningssituasjon skapes det et skille mellom lærer og elev. Jeg har også opplevd lærere som har vært opptatt av mennesket i danseren, oppbyggende og tillitsfulle. Mine erfaringer i det at arbeid med dans kan ha en sterk positiv agens på mennesket er utgangspunktet for mitt virke og for denne oppgaven. Jeg er interessert i det å dyrke fram det positive i arbeidet med eleven i dansen. Dannelse har med dette i mitt prosjekt en sterk positiv ladning. Som forutsetning for etableringen av Dans forstudium ligger min oppfattelse av at dannelse skjer gjennom utdanning og utvikling av faglig kunnskap.

Med en posisjonering av meg selv som dansepedagog generelt og som danselærer på folkehøgskole spesielt, går jeg i neste kapittel nærmere inn på min filosofiske tilnærming til denne oppgaven og oppgavens forskningsdesign.

3 Metodologiske perspektiver



Figur 1: Masteroppgavens forskningsdesign

I dette kapittelet beskriver jeg fremgangsmåtene jeg utvikler og benytter meg av for å svare på problemformuleringen, samt det vitenskapsteoretiske perspektiv som studien belyses fra. Østern (2017, s. 8) forklarer begrepet metodologi med at det rommer både forskerens tenkning, sansing, opplevelser, praktisk-kunstneriske arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen. Figur 1 viser en visuell framstilling av oppgavens forskningsdesign. Figuren viser de ulike bitene oppgavens puslespill består av. Jeg kommer nærmere tilbake til hver enkelt bit i underkapitlene. Til sammen utgjør alle bitene hele forskningsdesignen som utgjør mitt masterprosjekt.

I neste underkapittel plasserer jeg undersøkelsen inn under begrepet *arts-based research*. I videre kapitler presenteres det vitenskapsteoretiske perspektivet performativ forskning. Jeg støtter meg på det posthumanistiske perspektivet, og jeg gir relevans til de sentrale delene i Barads (2007) agentiske realisme som oppgaven bygger på. Metodologisk jobber jeg innen a/r/tografien, og jeg presenterer denne metodologien samt mitt didaktiske syn posisjonert i

denne. Jeg beskriver de metodene jeg har brukt for å produsere empiri og analysere materialet. Avslutningsvis diskuterer jeg etiske perspektiver og andre hensyn.

3.1 Arts-based research

Arts-based research forstår jeg som et paraplybegrep som rommer ulike metodologier innen det å forske med kunsten. ”Arts-based research describes an epistemological foundation for human inquiry that utilizes artful ways of understanding and representing the worlds in which research is constructed” (Finley, 2008, s. 79). Jeg støtter meg på Østern & Letnes (2018, s. 17) som befester det å forske med kunsten som en selvsagt, nødvendig og verdifull del av et hvert samfunn og på alle utdanningsnivåer. Ifølge Savin-Baden & Howell Major (2013, s.289) reflekterer arts-based research ulik menneskelig erfaring gjennom arbeid med kreative uttrykk:

Arts-based research is therefore now used in a wide variety of ways, and examples of its use include performance, poetry, dance, drama, music and writing. These approaches involve creative expression in some way and in the main do not have a clear final outcome. The focus here is on exploration, understanding and meaning making. (Savin-Baden & Howell Major, 2013, s.289)

I min oppgave fokuserer jeg på dans i en utdanningskontekst. Prosjektet kan dermed enda mer presist plasseres innenfor *arts-based- educational-research* der den kunstbaserte forskningen utføres i sammenheng med en utdanningsinstitusjon, her folkehøgskolen. Savin-Baden & Howell Major (2013, s. 290) forklarer at kunnskap i kunstbasert forskning blir til gjennom det pågående arbeidet. Det er ikke alltid tydelig for forskeren på hvilke måter kunnskapen blir generert. Dette samsvarer med den opplevelsen jeg har hatt av å skrive denne oppgaven. Kunnskap har oppstått og blitt til i en kontinuerlig flyt i møte med forskningsdeltagere og empiri uten at jeg har hatt en klar tanke om hvordan jeg skulle finne denne kunnskapen.

Med oppgaven befestet i arts-based-(educational) research går jeg nå videre i det metodologiske puslespillet og sier noe om hvorfor jeg har nærmet meg denne oppgaven performativt.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv - performativ forskning

Med en performativ tilnærming til oppgaven er jeg opptatt av hvilken kunnskap som skapes og blir til under arbeidet med undersøkelsen. Jeg er opptatt av å skape noe nytt som kan bidra

til økt kunnskap og forståelse om dans og danning. Østern & Dahl (2019a, s. 167) forteller at kunst er grunnleggende performativ. Det oppleves for meg naturlig å innta en performativ tilnærming til denne oppgaven som baserer seg på dansekunst.

Jeg relaterer til en slik performativ tilnærming med en personlig betraktning om det å være i bevegelse:

- Jeg er og har alltid vært i bevegelse. Jeg jobber profesjonelt som dansekunstner og dansepedagog på folkehøgskole og er student på masternivå. I dette er jeg alltid i bevegelse, enten rent fysisk i et dansestudio, i et scenisk rom, eller gjennom utforsking, tanke og skrivearbeid i min rolle som masterstudent. Å være i bevegelse, i utvikling, på reise og stadig søke ny kunnskap, er en drivkraft i mitt liv. Som danser og dansepedagog i folkehøgskolen er jeg opptatt av relasjoner. Relasjoner mellom mennesker, relasjoner med elementene vi har rundt oss. Jeg er opptatt av å tenke, å forstå og forklare sammenhenger som har annet enn logiske slutninger. Mitt profesjonelle liv innen dansen og mitt liv forøvrig henger sammen, tett sammenvevd. I dette samspillet blir min livsfortelling til, gjennom dette er jeg i tilblivelse som menneske.

Ifølge Alvesson & Skjoldberg (2017, s. 19) handler ontologi og epistemologi om hvordan man ser på virkeligheten og kunnskapsspørsmål. Gjennom mine briller oppstår kunnskap gjennom utdanning, sanser, kropp, erfaring, levd liv, i møte med verden, diskurser, mennesker og andre materialiteter.

Med bakgrunn i denne vitenskapsteoretiske betraktningen presenterer jeg begreper som er sentrale i arbeidet med oppgaven: posthumanisme gjennom Barads agentiske realisme der sammensmeltning av ontologi og epistemologi til onto-epistemologi står sentralt.

3.2.1 Posthumanistisk perspektiv

Den posthumanistiske tenkningen er et vitenskapsteoretisk perspektiv som erkjenner forskerens deltagelse i kunnskapingen i forskningsprosjektet. Forskeren forstås som kroppslig materialitet, der kroppen ikke blir noe som kan være objektivt eller nøytralt i forskningen, men der forskerens opplevelser, følelser og kroppslige sansinger må ta plass for at kunnskap skal kunne skapes. Mine historier, hva jeg kjenner, legger merke til, opplever og tenker, det som virker på meg og berører meg er i denne tenkningen av betydning. Med støtte i dette perspektivet forsker jeg *med* empirien, og jeg som kroppslig subjekt er en sentral og akseptert

del av forskningen. I min tenkning skiller jeg ikke det å være, og det å bli, fra hverandre. Ontologien og epistemologien veves inn i hverandre i et onto-epistemologisk perspektiv. Kunnskapen som blir til henger sammen med meg, og blir til sammenvevd med min oppfatning av verden. Posthumanisten Lenz Taguchi (2012, s. 41) forklarer det posthumanistiske onto-epistemologiske perspektivet med at utgangspunktet for vår relasjon til verden er at vi består av samme substans som alle andre kropper og materialiteter som virker inn på hverandre i kunnskapsutviklingen. I en lærings situasjon betyr dette at både andre elever/kropper, lærere/kropper og andre materialiteter er med i kunnskapingen. Jeg kan relatere meg til Gunnarson (2017, s. 27) som sammenligner denne materielle relasjonen mellom mennesker og ting med en dans, der språk, ting og kropper veves sammen, rører seg og blir til. Det er i disse relasjonene jeg finner mitt dannelsesprosjekt og min forskning. Slik jeg ser det er dannelse noe som oppstår i møtet mellom ulike materialiteter, i møtet med alt vi har omkring oss.

Jeg har med meg dette overgripende posthumanistiske perspektivet når jeg nå går nærmere inn i Barads *agentiske realisme* og presenterer begrepene materialitet, agenter/agens, intra-aksjon, affekter og agentiske snitt. Jeg forklarer hvordan jeg tenker med disse begrepene i denne oppgaven.

3.2.2 Agentisk realisme

Agentisk realisme er et kunnskapsteoretisk posthumanistisk perspektiv utviklet av fysikeren og feministen Barad. Barad (2003, s. 803) forteller at materialitet har en rolle i formingen av verden og i den pågående intra-aktiviteten i verden. I agentisk realisme deler mennesket plass med ulike performative agenter fra natur og kultur. Sinn og kropp henger sammen som et valid sanseapparat der alt er innviklet i hverandre, sammenflettet og i bevegelse. Østern og Moxnes (2017, s. 2) forteller at agentisk realisme anerkjenner at både mennesker og omgivelser har materialitet med agens. Jeg forstår agens som noe som virker på noe annet. Når materialiteter opptrer som agenter er de medaktører, de får noe til å skje. Østern og Dahl (2019b, s. 33) forklarer agentene som produktive eller *performative*, de inviterer til og produserer handling. Dette i form av å være mennesker, materialer, eller kontekster som inngår i relasjoner og dermed påvirker, affekterer og igangsetter.

I denne oppgaven opptrer de performative agentene på flere nivå. Jeg er orientert mot performative agenter særlig når jeg skal analysere det empiriske materialet i denne oppgaven, spesielt samtaleworkshopene.

3.2.3 Materialiteter

Materialiteter som kan være betydningsfulle, tilstede og agentiske i en undervisningssituasjon i dans kan være lærer-kropper, elev-kropper, redskaper/objekter, tid, rom, luft, lys, musikk/lyd, teori og diskurser. Disse materialitetene er ikke agentiske i seg selv, men blir agentiske i relasjoner. Lenz Taguchi (2012, s. 9) forteller at materialitetene er aktive medaktører som samarbeider og samhandler med oss og at læring er et resultat av et slikt samarbeid. I dette masterprosjektet er både forskningsdeltagerne, teorien, begreper og det transkriberte datamaterialet materialiteter jeg samhandler med. Dette er deltagere og aktive performative agenter som virker inn på meg, forsker-kroppen, i kunnskapingen.

3.2.4 Intra-aksjon

I agentisk realisme samhandler materialitetene med hverandre i intra-aksjon. Intra-aksjoner kan være både kroppslige, materielle og diskursive. Østern og Dahl (2019, s. 31) forklarer at *inter*-aksjon hos Barad betyr at to separate enheter kommer i kontakt med hverandre og agerer med hverandre. *Intra*-aksjon betyr at disse to aldri har eksistert adskilt i utgangspunktet, men er allerede alltid sammenfiltret. Lenz Taguchi (2012, s. 24) framhever agentisk realisme som en relasjonell ontologi som kombinerer en materiell realisme med en teori om diskurser der mennesker skaper kunnskap om fenomen konstituert av det sammenvevde forholdet av våre forestillinger/meninger og materialitet. Min undersøkelse av dannelsesperspektivet i dans blir til i møte med både kropper, materialiteter og diskurser. Gjennom intra-agering skapes kunnskap om dannelse i dans som fenomen. I oppgaven intra-agerer flere materialiteter agentisk og setter i gang krefter og intensiteter i min forskerkropp. Slike intensiteter forklares i agentisk realisme som affekter. Østern og Dahl (2019b, s. 34) forteller om kroppen som aktiv, deltagende og skapende der affekter er intensiteter som sirkulerer i og mellom kropper.

Gjennom intra-agering med lærer-kroppene i samtaleworkshop, med tidligere elever gjennom materialiteter som face-time og nettverk og med hele datamaterialet oppstår affekter i meg som er med på å lede til ny kunnskap. Oppgaven er med dette en dynamisk flyt av møter mellom ulike materialiteter i intra-aksjon, som gjennom å skape affekt i forsker-kroppen virker inn og skaper ny kunnskap.

Med bakgrunn i agentisk realisme navigerer jeg oppgaven videre ut fra en post-kvalitativ metode og en a/r/tografisk metodologi hvor jeg selv er tilstede i forskningen med en trippelidentitet som kunstner, forsker og lærer. Jeg ser alle tre identiteter som performative agenter som hele tiden intra-agerer og skaper ny forståelse i forskningsprosessen.

3.3 Metodologi

3.3.1 I spennet mellom kvalitativ og post-kvalitativ metodologi

A/r/tografien er en post-kvalitativ metodologi der fokuset i forskningen ligger på hva som blir til, hva som oppstår og hva som gir mening. Post-kvalitativ metodologi forstår jeg som posthuman, performativ og *i bevegelse*. Le Grange (2018, s. 7) knytter dette til agentisk realisme og forteller at språket i post-kvalitativ metodologi ikke bare forstås i diskursive termer, språket er et produkt av materiell flyt. Post-kvalitativ metodologi har med dette fokus på hva som oppstår mellom materialiteter der tekst skapes som en del av intra-aksjonen mellom materialitetene. Min forskning og forsknings-tekst oppstår med dette i en dynamisk flyt gjennom alle de ulike materielle møtene som har oppstått i arbeidet med denne oppgaven. Østern og Letnes (2018, s. 17) forklarer at post-kvalitativ forskning anerkjenner tanken om at forskning kan skje i uttrykksformer som musikk, dans, bildekunst og teater, at forskningsspørsmålene besvares i kunstnerisk praksis. Som kvalitativ forsker konsentrerer man arbeidet gjennom beskrivelser, representasjoner, forståelser og meningsskaping, gjennom tekst. Jeg forstår post-kvalitativ metodologi som en utvidelse av den kvalitative forskningen. Postholm (2010, s. 9) sier at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i virkelig setting. I denne oppgaven er menneskelige prosesser i form av dannelse gjennom dans fokusert. Jeg er opptatt av hva som intra-agerer og gir kraft til disse menneskelige prosessene. Dette ligger som et fundament for hva som da oppstår og gir ny forståelse og ny kunnskap i et mer post-kvalitativt perspektiv. Den post-kvalitative metodologien utfordrer meg i forskningsspørsmål nr.2: *Hvilke dannelsesperspektiver blir til blant tidligere elever ved forstudium i dans på folkehøgskole?* Datagenereringen til dette spørsmålet inneholder kvalitative verktøy som intervju. I analysen av datamaterialet har jeg også valgt en mer kvalitativ inngang. Jeg leser dog analysen med post-kvalitative briller, og ser etter hva som oppstår mellom meg og materialet og lar dette virke på meg i kunnskapingen. Med dette ligger oppgaven mer i spennet eller overgangen mellom det

tradisjonelle kvalitative og det post-kvalitative selv om a/r/tografien i seg selv er post-kvalitativ. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 3.6.1.

3.3.2 A/r/tography

Når jeg undersøker dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole opererer jeg med en trippelidentitet som *artist*, *researcher* og *teacher* (Irwin, 2013, s. 198) der jeg forsker med og gjennom dansekunst og dansepedagogisk praksis. Letnes (2017, s. 115) snakker om a/r/tografens tre identiteter: utøveridentitet, forskeridentitet og læreridentitet. Alle disse tre er i samspill med hverandre, men en av dem befinner seg alltid i førerretet. Jeg opplever at identitetene kan assosieres med kunstner-kropp, forsker-kropp og lærer-kropp. Alle identitetene er min kropp, min tenkning og sansing. Gjennom min karriere har jeg følt meg dratt mellom læreridentiteten og dansekunstneridentiteten fordi jeg har ansett dem å være i inter-aksjon, og ikke forstått at de isteden kan være i intra-aksjon. Jeg har ofte stilt meg spørsmålet: Er jeg kunstner eller lærer? Rasmussen (2012, s. 23) sier at kunstpedagoger som vil være både kunstnere og lærere ofte handler i et slikt dilemma. Han stiller spørsmålet om dette er atskilte roller eller om de lar seg kombinere. I meg har det oppstått en meningsskaping i det at disse tre rollene fungerer i et samspill, utfyller og beriker hverandre. Denne forståelsen har blitt klarere for meg i arbeidet med masteroppgaven der jeg er påkoblet som forsker. Det er det kontinuerlige dialogiske samspillet mellom kunstneren, forskeren og underviseren i meg som skaper kunnskap. Denne tre-kroppede tenkningen er for meg forløsende og gir relevans til valget av a/r/tografi som metodologi i denne oppgaven.

Ved å gå inn i denne oppgaven som a/r/tograf står *jeg* i sentrum av forskningsprosessen der jeg forsker tett på meg selv og hele tiden er i berøring med egen praksis. "A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the in-between" (Irwin, 2013, s. 198). Med *rhizome* menes, med inspirasjon av Deleuze og Guattari (1987), strukturer som beveger seg i bølger og skaper ny forståelse. I oppgaven tar jeg utgangspunkt i Irwins definisjon og kjenner etter hva som oppstår av ny kunnskap i samspillet mellom mine tre identiteter i møtet med empiri og teori.

Å skape - det performative - oppstår som en fellesbenevnelse når jeg tenker som en a/r/tograf i denne oppgaven. Som forsker *skaper jeg viten* basert på dansekunst med utgangspunkt i et spørsmål om dans og dannelse som har dvelt ved meg over lengre tid. Som dansekunstner er jeg *skapende* i dans og i denne oppgaven *skapende* med en kreativ og arts-based vending i

analysen av samtaleworkshopene. Som lærer *skaper jeg undervisningsdesign* der læreren og kunstneren er sammenvevd. Min, og mine dansekollegers dansepedagogiske praksis, utgjør en sentral del av denne oppgaven. Alt dette handler om bevegelse, om å gi retning til noe nytt. A/r/tografien gir mening, det representerer den jeg er og den jeg hele tiden blir. I arbeidet med denne oppgaven sitter forskeren i førersetet og fører pennen samtidig som den hele tiden er i dialog og intra-agerer med læreren og kunstneren. Som forsker holder jeg en avstand til det jeg forsker på. Jeg prøver å innta et blikk utenfra selv om jeg forsker fra innsiden. Som aktivt deltagende i samtaleworkshop trer forskeren tilbake og lærer-kunstner-rollen kommer i forgrunnen. I analysen av samtaleworkshopen trer kunstneren sterkere fram gjennom en kreativ og arts-based framstilling for å skape en dypere forståelse. Alle valg jeg tar i oppgaven henger samme med de ulike identitetene.

I det neste kapittelet kommer jeg nærmere inn på mitt didaktiske syn og hvordan dette er sammenflettet med min identitet som a/r/tograf.

3.3.3 Et didaktisk syn posisjonert i a/r/tografien

Didaktikk forstår jeg som kunsten å legge til rette for læring. Østern & Dahl (2019a, s. 163-164) forklarer didaktikk som iscenesettelse/design for og i læring som kan sammenlignes med kunstskaiping der didaktikk er å skape noe meningsfullt for deltakerne, for elevene, for tilskuerne på samme måte som i scenekunst. Denne sammenhengen mellom didaktikk og scenekunst opplever jeg som relevant for meg og dansekollegiet. Med dette blir undervisningen performativ, som en hendelse som oppstår i øyeblikket. Jeg relaterer også den dansedidaktiske tenkningen i profesjonsfellesskapet til Dahl (2019, s. 190) som sier at didaktisk arbeid som iverksetter en intra-aksjon mellom de ulike aktører: lærerne, elevene, fagene, læringsmiljøet og andre søker å gjøre denne intra-aksjonen til meningsskapende læring. ”Elevene gjør mer enn bare å lære, de utvikler seg også som individer” (Dahl, 2019, s. 190). På denne måten er faget og mennesket fokusert i den dansedidaktiske tenkningen på Dans forstudium. For å legge til rette for læring gjennom dansefag med fokus på faglig og menneskelig vekst tenker jeg som en a/r/tograf. Jeg og mine kolleger underviser (*teacher*) dans for og i samarbeid med våre elever, vi legger opp til skapende prosesser og samarbeid elevene imellom med fokus på godt læringsmiljø. Våre undervisningsopplegg er basert på kroppslige erfaringer som profesjonelle utøvere (*artists*) av dans og som utforskende i lærerrollen. Jeg velger som Stavik-Karlsen (2013, s. 235) å definere egenskape undervisningsdesign som *undervisningskunst*. Med dette perspektivet blir vi som lærere

kunstnere (*artists*) og lærergjeringen en kunstart. Lærer og kunstner-rollen er sammensmeltet og i gjensidig og kontinuerlig utvikling. Med et didaktisk syn posisjonert i a/r/tografien inntar jeg et forskende (*researcher*) og kritisk blikk på egen og profesjonsfellesskapets undervisning med tanke om hele tiden å endre og utvikle. På denne måten er didaktikken i en kontinuerlig tilblivelse gjennom utprøving av nye ideer med mål om faglig og menneskelig vekst hos elevene.

Ved å befestе meg metodologisk og didaktisk i a/r/tografien går jeg nå videre inn i mine valgte metoder for å generere oppgavens empiriske materiale.

For å generere empirisk materiale går jeg ut fra mine tre forskningsspørsmål og gjør tre ulike undersøkelser.

1. *Hva er dannelse i/ gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?*

Dette forskningsspørsmålet undersøkes gjennom et teorigstudium av tidligere fag- og forskningslitteratur hvor jeg skriver fram teori på tvers av dannelse og dans.

2. *Hvilke dannelseperspektiver i dans blir til blant tidligere elever ved forstudium i dans på folkehøgskole?*

Dette forskningsspørsmålet undersøkes gjennom intervju med ti tidligere elever som har gått linjen dans forstudium på Trøndertun.

3. *Hvilke dannelseperspektiver oppstår i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans ved forstudium på folkehøgskole?*

Dette forskningsspørsmålet undersøkes gjennom kunstbaserte forskningsworkshops med diskusjon mellom tre kolleger som har jobbet i et fagfellesskap gjennom lang tid. Formålet er å artikulere et dansepedagogisk verdigrunnlag og didaktisk tenkning i profesjonsfellesskapet.

Oppgaven har med dette et tredelt design som svarer til hvert av de tre forskningsspørsmålene. For hvert forskningsspørsmål genereres empiri på ulike måter som lar meg svare på spørsmålet.

3.3.4 Utvalg

Undersøkelsen bygger på empiri fra tre ulike utvalg: litteratur og teori, tidligere elever og nåværende kolleger. Teorien er valgt ut innenfor områdene dannelse og dans. Gjennom å studere tidligere forskning og teori svarer jeg på forskningsspørsmål 1: *Hva er dannelse*

i/gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori? Jeg har valgt å gjøre en teorianalyse fordi jeg ikke finner eksisterende teorier innen dannelse i dans. Gjennom teorianalysen skriver jeg fram egne begreper i møtet med teorimaterialet som et kunnskapsbidrag om dannelse i/gjennom dans.

Det andre utvalget er ti tidligere dansestudenter som gikk linjen Trøndertun Dans forstudium i perioden 2015-2018. Jeg ville samtale med elever som hadde folkehøgskoleåret og opplevelsene derfra godt i minne, med nærhet i tid. For å rekruttere tidligere elever sendte jeg ut e-post med spørsmål om deltakelse i prosjektet til ti tidligere elever. Alle ønsket å delta. Det viser et tydelig engasjement til å bidra inn i prosjektet. Elevene i mitt utvalg er fra ulike deler av landet, de er mellom 20 og 23 år og er i dag studenter ved ulike høyere danseutdanninger i Norge eller England. Studentene har selv undervist i dans gjennom et helt skoleår. De ti er valgt ut fordi jeg anser dem som villige til å diskutere og er gode til å uttrykke seg. Utdanningsinstitusjonene som respondentene nå tilhører er Høyskolen for Dansekunst¹¹ og Norges Dansehøgskole¹² i Oslo, Universitetet i Stavanger¹³ og Northern School For Contemporary Dance¹⁴ i Storbritania.

Mitt tredje utvalg utgjør hele kollegiet på danseseksjonen på Trøndertun folkehøgskole: tre danselærere inkludert meg selv. To lærere har jobbet kontinuerlig i 20 år, den tredje i 30 år. Danselærerne er med dette rekruttert på egen arbeidsplass. De har alle høyskoleutdanning innen dans og er alle utøvende dansere og koreografer.

3.3.5 Intervju

For å generere datamateriale til forskningsspørsmål 2: *Hvilke dannelseperspektiver i dans blir til blant tidligere elever ved forstudium i dans på folkehøgskole?* gjorde jeg intervju med ti tidligere elever fra linjen Dans forstudium på Trøndertun. Gjennom å intervju tidligere elever var intensjonen å få fram dannelseperspektiver fra mennesker som hadde kjent undervisningen på Trøndertun på kroppen. Alle satt med levd erfaring fra skoleåret på Dans forstudium. I intervju-situasjonen opptrådte elevene som performative agenter som virket inn

¹¹ [www.http://hfdk.no](http://hfdk.no) (tilgang 09.04.19)

¹² [www.https://www.ndh.no](https://www.ndh.no) (tilgang 09.04.19)

¹³ [www. https://www.uis.no](https://www.uis.no) (tilgang 09.04.19)

¹⁴ [www.http://www.nscd.ac.uk](http://www.nscd.ac.uk) (tilgang 09.04.19)

på meg, forskeren. Jeg kjente på en spenning og en glede i å skulle møte de tidligere elevene. Jeg møtte tre på mitt kontor og sju via videokonferanse. Jeg var nervøs for at det tekniske ikke skulle fungere og brukte god tid på å forberede dette. Det oppstod i meg allerede under intervjuet dannelsesperspektiver gjennom elevenes erfaringer og opplevelser. Jeg kunne kjenne på både glede og tilfredshet da dannelsesperspektiver oppstod i møte med elevens opplevelser i løpet av samtalen. Til hvert intervju hadde jeg en intervjuguide med elleve spørsmål. Alle fikk de samme spørsmålene. Intervjuguiden ligger som vedlegg 4. Det var planlagte, formelle intervju. Postholm (2010, s. 69) forklarer dette som strukturerte intervju der alle respondentene får samme serie av spørsmål utformet i forkant av intervjuet. Spørsmålene ble brukt som framdrift i samtalen. Noen av spørsmålene var åpne, andre mer spesifikke. Åtte av intervjuene var individuelle. Et intervju bestod av to elever som ønsket å snakke med meg på samme tid. Jeg tillot dette med visshet om at jeg risikerte å måtte gjøre intervjuene på nytt individuelt. Jeg opplevde at de to elevene ikke påvirket hverandre betydelig og valgte derfor å beholde intervjuet i sin opprinnelige form. Elevene holdt seg godt til spørsmålene, og jeg opplevde at de hadde mange tanker rundt hvert spørsmål. Samtalene gikk lett, jeg opplevde at intervjuguiden fungerte som ønsket. Hvert intervju hadde en varighet på 20-30 minutter. Jeg transkriberte intervjuene selv i sin helhet etter at alle intervjuene var gjennomført. Det transkriberte materialet består av 26 sider.

3.3.6 Samtaleworkshop

For å generere datamateriale til forskningsspørsmål 3: *Hvilke dannelsesperspektiver oppstår i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans ved forstudium i dans på folkehøgskole?* arrangerte jeg tre samtaleworkshops som innbefattet meg og mine to kolleger på Dans forstudium.

Min tanke var å legge til rette for en artikulering av kollegiets dansedidaktiske tenkning og deres dansepedagogiske praksis gjennom levd erfaring og 20 år i profesjonsfellesskapet. Hensikten var å synliggjøre taus kunnskap som pedagogene bærer i sine kropper. Lenz Taguchi (2012, s. 29) forklarer at pedagogisk praksis kan forstås som en tett materiell-diskursiv blanding av hendelser som er sammenflettet i hverandre lag på lag. Slik jeg ser det gir alle disse hendelsene en mengde erfaring. Gjennom samtalen intra-agerte kollegene med hverandre gjennom å være kropper med levd erfaring og med folkehøgskolens diskurs. Gjennom workshopen oppstod dannelsesperspektiver i den dansedidaktiske tenkningen og i kollegiets pedagogikk. Jeg opplevde samtalen som livlige, morsomme, dype og reflekterende

på samme tid. De bar ikke preg av å være iscenesatt, men fungerte som en naturlig og vanlig samtale i kollegiet der kollegene avbrøt hverandre og innimellom snakket i munnen på hverandre. Samtaleworkshop eller forskningsworkshop ble designet av meg som en kunstbasert variant av fokusgruppeintervju der jeg ledet kunstbaserte og reflekssive workshops. ”Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles” (Postholm, 2010, s. 72). Workshopene bestod av planlagte, uformelle samtaler som baserte seg på konkrete oppgaver gitt av meg i forkant av samtalene. For å hente fram minner og opplevelser hos kollegene og meg selv, ba jeg alle ta med et bilde, huske en prosess og en person som hadde hatt betydning for den enkelte pedagog. Jeg brukte workshopene som et kunnskapsapparat der pedagogene, bildene, minnene og erfaringene ble til aktive agenter som intra-agerte i kunnskapingen. Disse minnene skapte kunnskap og ga kraft og retning i kunnskapsproduksjonen. Jeg arrangerte tre workshops, to lengre økter hjemme hos meg samt en økt dagen etter på kontoret på Trøndertun. Til sammen utgjorde samtaleøktene 4,5 timer. Samtalene ble tatt opp på bånd. Jeg transkriberte alle samtalene selv i sin helhet etter siste workshop. Dette resulterte i 18 sider med transkribering.

Samtaleworkshopene kunne ha vært mere strukturert om jeg hadde vært strengere på å lede an, eller konsekvent forholdt meg til hver materialitet (bilde, person, prosess) i rekkefølge. Jeg valgte imidlertid å la samtalen flyte for at tankerekkeene ikke skulle stoppe opp, selv om jeg noen ganger måtte justere samtalen tilbake på sporet. Jeg ønsket å være åpen for det som ble til i øyeblikket, for hva som oppstod i møtene. Det viste seg at denne framgangsmåten fungerte etter hensikten. Analyseprosessen ble mer arbeidskrevende, men det materialet jeg fikk inn fikk stor bredde.

Med bakgrunn i metoder for å generere data går jeg i neste kapittel inn på metoder for å analysere det empiriske materialet.

3.4 Metoder for å analysere det empiriske materialet

I arbeidet med datagenereringen har jeg hele tiden vært oppmerksom på begreper og tema som har oppstått rundt dannelsesperspektiver i møtene med teori, med tidligere elever og med mine kolleger. Denne oppmerksomheten videreføres i analysearbeidet gjennom tre ulike analyser: teorianalyse, performativ tematisk analyse og diffraktiv analyse.

3.4.1 Teorianalyse

For å legge grunnlaget for å undersøke dannelse i/gjennom dans gjør jeg en teorianalyse. Jeg studerer først tidligere teori og litteratur om dannelse og dans hver for seg. Så lar jeg teoriene virke mot hverandre og meg som materialiteter i intra-aksjon hvor jeg ser etter hva som oppstår i dette møtet mellom teoriene og meg som forsker. Jeg er åpen for hvilke rom som oppstår der teori og litteratur om dans og dannelse krysser hverandre og skaper fellesnevner, både positive og negative. Gjennom analysen skapes fire begreper som jeg opplever som mulighetsrom, som er positivt ladet og beskrivende for dannelse i/gjennom dans. Det er disse begrepene som danner grunnlaget for videre analyse av elevens intervjuer. I tillegg skapes det også rom som jeg oppfatter som begrensende for dannelse i/gjennom dans. Disse definerer jeg som begrensingsrom.

3.4.2 Performativ tematisk analyse

For å analysere intervjuene gjør jeg det jeg kaller *en performativ tematisk analyse*. Den tematiske analysen er en kvalitativ analysemetode og er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 6) en metode for å identifisere, analysere og rapportere tema i datamaterialet. Metoden innebærer å gjøre seg kjent med data gjennom det transkriberte materialet, å finne de mest elementære elementene i datamaterialet for så å se etter og navngi tema. Dette er en prosess som er i bevegelse. Når jeg kaller den tematiske analysen *performativ*, er det for å poengtere at temaene aktivt blir til på samme tid som jeg gjør analysen, i et møte mellom meg som a/r/tograf, de tidligere studentene og det de sier i intervjuene. Jeg har ikke funnet begrepet performativ tematisk analyse i metodelitteratur, men har funnet det hensiktsmessig å se på analysemetoden som performativ siden jeg posisjonerer meg i posthumanismen som vitenskapsteoretisk perspektiv og har a/r/tografi som metodologisk oppbygging. Jeg leter ikke etter tema rundt dannelse i språket hos elevene. Det som er vesentlig er de tema som oppstår i meg i mitt møte med materialet, gjennom elevenes opplevelser og erfaringer. På denne måten skaper jeg tema istedenfor å identifisere eller finne dem. Temaene skaper et slags mønster. Tema som går igjen heller mer mot kvalitativ metode. På denne måten befinner jeg meg i et slags metodisk spenn i analysen av intervjumaterialet.

3.4.3 Diffraktiv analyse

For å analysere samtaleworkshopene gjør jeg en diffraktiv analyse. I agentisk realisme oppstår kunnskap i diffraksjon, i sammenstøt, der materialitetene er i bevegelse og treffer hverandre for så å skape nye bevegelser og ny kunnskap. Diffraksjon er det motsatte av

refleksjon. Haraway (2001, s. 190) forklarer diffraksjon med at forskjellsmønstre kan tre fram på en verdslig måte. I denne oppgaven lar jeg dans og dannelses støte mot hverandre for å se hva som oppstår av nye muligheter. I analysen av samtaleworkshopene støter jeg sammen med datamaterialet og opptrer sammen med dette som kunnskapsende materialitet (forskerkropp) i intra-agering. Jeg ser ikke etter noe som allerede finnes, men etter noe nytt, noe som gir ny bevegelse og ny kunnskap. I en diffraktiv analyse gjør forskeren *agentiske snitt* for å se hva som kan oppstå av kunnskap ved å kikke nærmere inn i utvalgte deler i det materialet som analyseres. I analysen av samtaleworkshopene gjør jeg agentiske snitt inn materialet fra samtaleworkshopene for å se hva som oppstår i disse av dannelsesperspektiver.

Performativ tematisk analyse og diffraktiv analyse flyter litt over i hverandre. Jeg ser i begge analyser etter hva som oppstår. Intervjuene ser jeg på som performative selv om de er mer standard intervjuer som tillater en mer tematisk analyse. Med samtaleworkshopene jobber jeg mer kunstbasert og kroppslig. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 5 og 6.

3.5 Ethiske perspektiver

Ethiske perspektiver er viktig i all forskning da forskning kan inneholde sensitiv informasjon om andre mennesker. Denne masteroppgaven er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Godkjenning og samtykkeskjema er vedlagt som vedlegg 1. Alle deltagere i prosjektet ble informert om at de når som helst og uten grunn kunne trekke seg. Elevene som ble intervjuet kan ikke gjenkjennes i oppgaven. De er anonymisert, og materialet kan ikke på noen måte spores tilbake til en person med mindre personen selv kjenner igjen sin egen uttalelse. De to lærerne i prosjektet godtok å være med i oppgaven med fornavn og med bilder. I utgangspunktet skulle lærerne anonymiseres. Jeg fant i løpet av prosessen i samråd med dem ut at anonymisering ville bli kunstig. Oppgaven berører tre spesifikke personer på Dans forstudium på Trøndertun. Danselinjen er godt kjent i dansemiljøet i Norge, og de tre kan gjenkjennes som kollegium. Ved å benytte dansepedagogenes navn fikk analysen av samtaleworkshopene et mer levende preg.

Å forske på egne kolleger, meg selv og tidligere elever krevde at jeg gikk inn i forskningen med ydmykhet, med respekt for de menneskene som jeg skulle forske på og med et selv-kritisk blikk hvor jeg hele tiden utøvde etisk dømmekraft. Mine kolleger var godt informert om oppgaven og fikk tilsendt prosjektbeskrivelse på forhånd. I starten av prosessen snakket vi om innhold og omfang, og jeg forklarte hvordan jeg skulle gå fram praktisk med oppgaven.

Vi avtalte tidspunkt for samtaler i god tid. Kollegene var positive og stilte til fotografering for å hjelpe meg å lage gode bilder til oppgaven. Under analysearbeidet var jeg i kontinuerlig dialog med kollegene i forhold til godkjenning av bilder, sitater, tekst og framstilling. Denne dialogen fortsatte helt til innlevering hvor begge godkjente endelig utkast før innlevering. Mitt mål var at mine kolleger skulle kjenne et eierskap til oppgaven.

Alle intervjuene og samtalene ble tatt opp på bånd. For å sikre at materialet var utilgjengelig for andre enn meg selv ble opptakene overført til to krypterte minnepinner og slettet fra båndet etter hvert opptak. Det transkriberte materialet ble overført til samme minnepinner. For å sikre materialet hadde jeg to minnepinner. Samtykkeskjema oppbevares i et låst skap på mitt kontor.

Som forsker gjorde mine kollegers sterke og nære deltakelse i prosjektet meg ydmyk og takknemlig. De hadde en avgjørende rolle i arbeidet. Undersøkelsen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten disse to kollegene. Om en av de hadde trukket seg ut, hadde det fått store konsekvenser. Om to hadde trukket seg ut, hadde undersøkelsen vært umulig å gjennomføre. Dette følte jeg sterkt på kroppen da en situasjon oppstod som gjorde meg urolig for om undersøkelsen faktisk kunne gjennomføres som planlagt. Jeg var avhengig av akkurat disse to, noe som gjorde arbeidet med samtaleworkshopene veldig sårbart. Med intervjuene hadde jeg et helt annet utgangspunkt med over 100 potensielle deltagere. All generering av empiri gikk som planlagt, men en følelse av spenning var til stede i forkant av generering. Jeg husker en følelse av lettelse når all empiri var produsert og datagenereringen hadde gått etter planen.

3.5.1 Andre hensyn

Folkehøgskolens pedagogikk står i en humanistisk tradisjon. Som forsker i mitt masterarbeid posisjonerer jeg meg selv i et mer post-humanistisk perspektiv. Dette kan oppleves som et brudd, en kollisjon med folkehøgskolens tanker om mennesket. Jeg starter også denne oppgaven med å være kritisk til folkehøgskolen for ikke å legge større vekt på faget i sitt arbeid med dannelse. Jeg må ta hensyn til et skoleslag jeg synes er unikt og nødvendig i dagens samfunn samtidig som bringer inn nye perspektiver i et mer tradisjonelt syn på dannelse. Her er det viktig hvordan jeg ordlegger meg. Forskning skal være kritisk, men den skal ikke skade. På samme tid som jeg tar hensyn til andre må jeg også ta hensyn til meg selv. Å gå inn i forskningen med egen subjektivitet og en veldig nærhet handler om sårbarhet og

ydmykhet. Jeg må være observant på hvordan jeg hele tiden skriver fram meg selv i oppgaven. Jeg må være bevisst at oppgaven kan bli tilgjengelig for andre.

Med etiske perspektiver og andre hensyn avslutter jeg det metodologiske puslespillet og går i det følgende inn kapittel om dannelse og dans, teori og analyse av forskningsspørsmål 1.

4 Dannelse og dans

Dette kapitlet er et teorikapittel som samtidig behandler forskningsspørsmål 1 i oppgaven: *Hva er dannelse i/gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?*

Kapitlet er lagt opp som et studium og en analyse av valgt fag- og forskningslitteratur knyttet til dannelse og dans. Jeg gjør dels en gjennomgang av, og avgrensning av, relevant teori om dannelse og om dans. Dette ser jeg som et mer deskriptivt nivå. Videre prøver jeg på et mer analytisk nivå å krysse teorier om dannelse og dans for å se hva som oppstår av krysningspunkter og mulighetsrom mellom disse to begrepene. Finnes det likhetstrekk? Hvordan bryter de mot hverandre? Kapitlet fungerer dermed som et fagteoretisk kapittel om dannelse og dans, samtidig som det utgjør analysen av det første forskningsspørsmålet. Jeg lar teoriene virke mot hverandre og meg som materialiteter i intra-aksjon for å se hva som oppstår i dette møtet mellom teoriene og meg som forsker.

For å finne disse mulighetsrommene skriver jeg om dannelsesteori generelt før jeg presenterer teorier om dannelse og dans. Jeg er hele tiden oppmerksom på krysningspunkter og brudd som oppstår mellom dannelsesteori og teori om dans. Deretter presenterer jeg en visuell tabell med fire punkter som oppstår som beskrivende for dannelse i/gjennom dans. Disse punktene er å forstå som resultatet av analysen av forskningsspørsmål 1. Jeg beskriver disse fire ut fra behandlet teori og diskuterer hvordan jeg kom fram til disse valgte områdene. Punktene er abstrahert, og jeg presenterer med disse nye begrep som et nytt kunnskapsbidrag i et teoretisk skjæringspunkt mellom dannelsesteori og danseteori. Disse fire vil fungere som mine analytiske linser videre i oppgaven, når jeg i de neste kapitlene gir meg i kast med det empiriske materialet.

4.1 Dannelses teori. Hva er dannelse generelt?

Dannelse er et sentralt begrep i den vestlige moderne pedagogiske tradisjon.

Dannelsesbegrepet er mangfoldig, og det eksisterer ulike teorier om og definisjoner av dette begrepet. Dannelse generelt handler om tilblivelse, om en utvikling i mennesket, om å erfare, om å bli til. Jeg forstår dannelse som et livsprosjekt som er mye mer enn oppdragelse og utdanning. Å dannes som menneske er i mitt perspektiv en uavbrutt livsfortelling, en kontinuerlig utvikling og forming av en identitet i verden. Opplæringsloven for grunnskolen inneholder flere dannelsesperspektiver men begrepet dannelse er fjernet. ”Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få skaparglede, engasjement og utforskartrang” (Opplæringsloven, 2018, §1-1). Ved å anerkjenne denne beskrivelsen som dannelse er dannelse et samfunnsansvar, og begrepet inneholder i den forbindelse både utdanning, oppdragelse og allmenndanning. Folkehøgskolen har også et samfunnsansvar i sitt eget dannelsesprosjekt der fokuset tradisjonelt ligger på allmenndanning mer enn utdanning og oppdragelse. Folkehøgskolen er en del av samfunnet men kan også oppfattes som et eget samfunn der ulike personligheter skal lære seg å fungere sammen i et fellesskap og utvikle seg som mennesker. Walstad (2011, s. 113) sier at Grundtvig ville forme og danne hele mennesker, både hode, hånd og hjerte. På samme tid var han opptatt av den dype sammenhengen mellom enkeltmennesket, nasjonen og verden. ”Den dype sammenhengen er at det enkelte mennesket er en del av folket, som igjen er en del av verden” (Walstad, 2011, s. 114). Dette knytter folkehøgskoleprosjektet til samfunnets dannelsesprosjekt.

For å finne grunnsteinen til fenomenet folkehøgskole og videre teorier om dans og dannelse i/gjennom dans berører jeg i de neste kapitler utvalgte teorier om dannelse. Med bakgrunn i min interesse for dannelsesperspektivet i dans på forstudium i folkehøgskole er jeg interessert i å finne ut hvordan dannelse oppstår hos mennesket, og videre, om og hvordan dannelse relateres til utdanning. Jeg er opptatt av om dannelse oppfattes som noe som kommer gjennom utdanning, etter utdanning, eller er uavhengig av utdanning, om innholdet i undervisningen er av betydning for dannelsen.

4.1.1 Dannelsesbegrepet

Fellesnevnerne for teorier om dannelse er at dannelse handler om en utvikling hos mennesket, en utvikling som skjer i relasjon med andre mennesker og med verden. Dannelse handler om

hvem vi er og hvordan vi blir til som mennesker. Det handler også om å være situert i noe større enn seg selv, å være del av et medborgerskap og å fungere i et demokrati. Dannelse eller danning som ord kan oversettes fra svenske bildning, tyske Bildung, engelske literacy eller liberal teaching/learning. Begrepet knyttes både til filosofi og pedagogikk. Ifølge Gruholt og Steinsholt (2010, s. 15) handler Bildung om å skape en intellektuell, kunstnerisk og ikke minst kroppslig balanse der mennesket kan skue i og gjennom kosmos som de selv er en del av. En nedskrevet definisjon på dannelse finnes i den store Brockhaus-ordboken:

Forløp og resultat av en forming av menneskets ånd hvor mennesket som et instinktmessig ikke-fastlåst vesen i kritisk dialog med verden, og særlig med innholdet i kulturen, når fram til fullstendig virkeliggjørelse av sin menneskelighet til det humane. (Scwanitz 2002, s. 384)

Scwanitz sin definisjon fremhever at et dannet menneske er i kritisk dialog til verden der dannelsen ikke bare er en prosess, men også et resultat. Changezi (2008, s. 5) sier at et dannet menneske vil være i stand til empati, forståelse av sosiale spilleregler og ha en evne til å orientere seg i det kulturelle landskapet med skarpsinn og vidd. Det handler om å se seg selv og andre i en større kontekst. Scwanitz (2002, s. 384) forklarer dannelsen som en kompleks innretning, et ideal, en prosess, en sum av kunnskaper og evner og en åndstilstand. I likhet med Changezi nevner Scwanitz det sosiale spillet der det gjelder å kunne reglene. Varkøy (2017, s. 40) presenterer en mindre kompleks definisjon av begrepet dannelse og sier at mennesket blir menneske i kontakt med andre mennesker. Varkøy mener at dannelse ikke er mulig om man forblir i det subjektive og private. I en folkehøgskolekontekst er dette selve kjernen i begrepet dannelse, det er i kontakt med andre mennesker eleven lærer seg selv å kjenne. Et begrep som må nevnes i sammenheng med dannelse er allmenndannelse. Allmenndannelse kan forklares som en generell dannelse, et minstemål av kunnskap og kompetanse som er felles for alle medlemmer i et samfunn.

4.1.2 Shaping the soul

For å sette et perspektiv på dannelse som fenomen går jeg til begrepsfundamentet og følger en rask tidslinje til nåtidens dannelsesbegrep. Hohn (2011, s. 165) forklarer den klassiske danningsteorien med at det finnes samfunnsmessige forhold og kulturelle innhold som viser et folks, et samfunns eller et fellesskaps identitet og idealer. Klassisk danningsteori har sitt utspring i antikken med de greske filosofene Sokrates, Platon, og Aristoteles. Selve roten til begrepet dannelse ligger i antikkens uttrykk *paideia*. Sentralt i begrepet ligger dannelse som en prosess i mennesket selv og i sosialiseringen mellom mennesker. Doseth (2011, s. 13)

forklarer paideia som en bred tilnærming til dannelse, beslektet med det synet at alle mennesker har en potensiell evne til dannelse, at dannelse gjelder for hele mennesket. Paideia i antikken utviklet seg fra å være knyttet til barneoppdragelse til å bli et mer utvidet begrep og et pedagogisk system. Parallelt med utviklingen av paideia i antikken oppsto humanistene. Dosteh (2011, s. 24) forteller at uttrykket *shaping the soul* kommer fra filosofen, læreren og humanisten Protagoras, som så på dannelse som prosessen å forme et menneske, å forme menneskets sjel. I denne prosessen hadde utdanning en dannende kraft. Aristoteles mente på sin side at menneskets væren og dets natur var utgangspunkt for dannelsen. Her trer det fram to ulike syn på dannelse, noe som videreføres inn i humanismen og åndsvitenskapen. Spørsmålet er om danning skjer ut fra utdanning eller om dannelse er dannelse nok i seg selv.

4.1.3 Formal og material dannelsesstenkning

Jotveit (2008, s. 9) forteller om klassisk dannelse hos Hegel og Humboldt der selve innholdet i undervisningen var fokusert. Innholdet var ikke tilfeldig, det hadde fokus på ro, menneskeverd, harmoni og skjønnhet. De drev begge danning etter et bestemt kulturelt ideal. I material dannelsesstenkning hos Hegel og Humboldt bestemmes dannelsens vesen ut fra en objektiv innholdsmessighet. Steinsholt (2011, s. 49) sier at gjennom en slik bestemmelse av dannelse blir humaniseringen en pedagogisk prosess der verden består av mennesker som blir det de har lært. Knutas & Solhaug (2010, s. 23) forklarer i samme forbindelse at stoffets dannende makt var sentralt, og at det ble lagt vekt på en engasjert og fri interaksjon mellom elevene i forhold til stoffet. Filosofen Herder på den annen side la ikke vekt på innholdet i utdanningen, men på virkningen av dannelsesinnholdet. Det var ikke av betydning hva det ble undervist i. Hos Herder gjaldt det å utnytte potensialet hos eleven med vekt på personlig vekst og muligheter til utfoldelse. En slik formal dannelsesstenkning retter blikket mot barnet, mot eleven, ikke utdanningens innhold.

4.1.4 Sentrale dannelsesteoretikere

Sentral i diskusjonen om formal og material dannelsesstenkning er den tyske didaktikeren Klafki, som var inspirert av åndsvitenskapen. Klafki forener formal danningsteori og material danningsteori i det han kaller den tredje vei, den kategoriale dannelse. Straum (2018, s. 31) sier at Klafki var opptatt av dannelsen som *prosess* mer enn som hovedmål for den pedagogiske virksomheten, i motsetning til Schwanitz (2002, s. 384) som definerer dannelse som et resultat. Klafkis teori går ut på at mennesket får en forståelse av seg selv og sin omverden gjennom undervisning, at formal og material danningsteori berører hverandre og

lever i et dialektisk forhold til hverandre. Det finnes en sannhet i begge. Jotveit (2008, s. 9) forteller at hos Klafki finner dannelse sted når eleven får en opplevelse av en større betydning og forståelse gjennom lærestoffet. Dale (1999, s. 13) snakker om det overordnede målet hos Klafki der undervisningens forskjellige elementer samler seg i dannelsens siktemål: at menneskets selv- og medbestemmelse over individuelle og samfunnspolitiske forhold skal utvikles. Hohr (2011, s. 165) forklarer at Klafki retter kritikk mot den klassiske danningsteorien som vender oppmerksomheten mot det moralske ideale og til identitet. En direkte tråd til Herder trekkes på slutten av 1900-tallet med den tyske filosofen Gadamer. Steinsholt (2011, s. 42) forteller at Gadamer antydte at dannelsens liv og sannhet ikke kan spores opp ved å følge bestemte metoder, at dannelse er noe som bare skjer, noe som tiltaler og overrumpler oss. Det er en kontinuerlig prosess uten noe annet mål enn dannelsen i seg selv. Øksnes (2008, s. 84) sier at Gadamer knytter dannelse til lek og mener det er i møte med det ukjente at dannelsen skjer, at barnet i lek trer ut av seg selv og gir seg hen til noe som er større enn seg selv for å lære seg selv å kjenne som person.

Eisner (1975, s. 31) på sin side befester kunsten som viktig for menneskets dannelse:

At kunsten forener mennesket og naturen er en kjent sak. Gjennom kunsten fornemmer menneskene også at de hører sammen, fra begynnelse av og i alle dager. (Eisner, 1975, s. 31)

Eisner var opptatt av at elevene skulle beskjeftige seg med et innhold i undervisningen, med kunst. Dannelsen skjer i en dialog med lærestoffet. Eisner uttalte at utdannelseserfaring fostrer elevens vekst i menneskelig intelligens. Dale (2001, s. 14) mener at pedagogikk-kritikken som Eisner sto for kan sidestilles med god kunnskapsformidling. ”Pedagogikk-kritikken og en god kunnskapsformidling preges av levende beskrivelser, med gode fortolkninger og forklaringer av innhold som er verdt å arbeide med” (Dale, 2001, s. 14). Eisner var med dette opptatt av hva som kjennetegner utdanning av god kvalitet. Slik jeg opplever Eisner handler god undervisning om at det skjer dannelse hos eleven i dialog med innholdet i undervisningen. Læreren vil i den forbindelse være sentral for kvaliteten på kunnskapsformidlingen. Dale (2001, s. 18) sier at Eisners tanker kan fungere som læreforutsetning for kategorial dannelse i didaktikk. På denne måten fører Eisner arven fra Klafki videre.

4.1.5 Dannelse i dag

Varkøy (2017, s. 35) peker på at begrepet dannelse i dag kan framstå som relativt provoserende, nedlatende, krevende og pretensiosøst. Han mener nåtidige kunnskaps- og

utdanningsdiskurser må se at dannelse er noe kvalitativt annet enn bare utdanning. Varkøy (2017, s. 36) sier at et kjennetegn ved selve dannelsen er at den blir en del av personligheten. Han trekker et usynlig skille mellom utdanning og danning, der utdanning gir *viten* og dannelse er en *væremåte*. Danning og utdanning henger i dette tilfellet sammen. ”Skillet mellom disse to begrepene handler om spenningen mellom det å utdanne en person til et eller annet profesjonelt virke på den ene siden, og en persons dannelse som menneske på den andre siden” (Varkøy, 2017, s. 36). Hos Varkøy er det tydelig at utdanning og dannelse henger sammen, at de to begrepene opptrer i et avhengighetsforhold som gir gjensidig vekst. Dette samsvarer med Walstad (2011, s. 115) som sier at dannelse er et videre begrep enn utdanning og omfatter dannelse til yrkesliv og fritidsliv, til livsdyktighet i de nære relasjoner og i de samfunnsmessige både nasjonalt og globalt. Gustavsson (2008, s. 5) trekker fram at utdanning ikke kan skilles fra dannelse, at dannelse er en sentral del av utdannelsen. Ohrem (2011, s. 47) viser til Hellesnes og Kloteig som begge er skeptiske til å knytte danning og utdanning til hverandre. Bakgrunnen for dette er oppfatningen av at dannelse ikke kan avsluttes i motsetning til utdanning som har en start og en slutt. De mener det er en fare for at dannelsesbegrepet utvannes når hele rommet blir fylt med læring.

Damgaard Knudsen (2008, s. 1) skisserer en dannelsesteori med utgangspunkt i kroppsphenomenologien:

Et kroppslig perspektiv på menneskets dannelsesprosess beskriver den måte mennesket er-i-verden på. Dvs. en måte at forstå menneskets eksistens på som ikke blot et intellektuelt vesen, men også som en organisme, der kroppen og gjenstandenes synlighet deler et idlejret slægtskap. (Damgaard Knudsen, 2008, s.1)

På denne måten befinner Damgaard Knudsen seg i et felt som anser hode og kropp som sammensmeltet, ikke i en dualisme. Mennesket er sin kropp og dannes gjennom kroppslige erfaringer. Kroppen forstår og erfarer.

Gjennom en kort gjennomgang av dannelsesbegrepet sett fra ulike teoretikere trer det fram ulikheter og likheter. Dannelsesteoriene jeg har presentert henger alle sammen med hvordan jeg videre i oppgaven presenterer nye kunnskapsbegrep for dannelse i/gjennom dans. Teoriene er et utgangspunkt for å forstå dannelse som fenomen og for videre å lete etter sammenhenger mellom dannelse og dans, for så å finne svar på forskningsspørsmål 1: *Hva er dannelse i/gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?*

4.2 Dansens dannende potensiale

We cannot not be made by the movements we make. (Lamothe, 2015, s. 7)

Dans er et av våre eldste uttrykk for kunst og kultur. Bevegelse er en grunnleggende kraft og ferdighet i mennesket, og dansen springer ut av denne iboende kraften til å bruke kroppen. Rustad (2008, s. 251) forteller at dans er et kroppsuttrykk og en visuell kunst hvor det visuelle utgjøres av kropp(er) i bevegelse, av danseren som danser dansen. Dans er et scenisk uttrykk men også noe som oppstår av seg selv i barnas lek og i barnas væremåte. Glad (2002, s. 30) forteller at barnet gjennom dansen får motoriske ferdigheter og fysisk aktivitet, det får gi form til indre bilder, tanker og følelser som individ og i gruppe. Slik Glad beskriver det er dansen et grunnleggende uttrykk som handler om en naturlig indre og en ytre kraft, en kraft som blir forløst gjennom bevegelse. Lamothe (2015, s. 3) beskriver dans som en aktivitet som gir liv til hver eneste dimensjon i det kroppslige selvet, at dans er livsviktig for menneskeheten. Bonbright, Bradley & Dooling (2013) framhever psykisk helse, følelsesmessig modning, sosial oppmerksomhet, kognitiv utvikling og akademisk oppnåelse som egenverdier en opplæring innen dans kan føre med seg. Dette handler om danseundervisningens positive effekter. Disse funnene stemmer overens med Østern (2015, s. 17) som forteller at inkluderende didaktiske grep i danseundervisning åpner opp for en helhetlig estetisk opplevelse og transformasjon som både er kroppslig, emosjonell, sosial og kognitiv. Den helhetlige transformasjonen kommer også til uttrykk hos Ørbæk (2018, s. 116) der hun i sin doktorgrad forteller at det å skape dans aktiverer *hele mennesket*: ”Eleven kommer i kontakt med nye sider av seg selv og andre gjennom at tanker, affekter og følelser bindes sammen” (Ørbæk, 2016, s. 116). Ut fra disse beskrivelsene ses dans som en livsberikende kunst, en kunst som er betydningsfull for menneskets helse, for emosjonell, intellektuell og spirituell velbefinnende, for *det hele mennesket*.

I min lesing av dannelse og dans gjennom hverandre, har jeg kommet fram til fire områder som er særlig interessante for dansens dannende potensiale. Disse er *kropp, relasjoner, fagkunnskap og følelser*. Disse behandler jeg i det følgende.

4.2.1 Kropp

There are obvious connections between existential thought, the body, dance, and art in general, since they are all founded in lived and experiential values. (Fraleigh, 1996, s. 3)

Å danse er å bruke sin kropp, å være (i) sin kropp, å uttrykke seg og erfare med sin kropp. Ørbæk (2018, s. 116) forklarer at skapende dans aktiviserer *det hele mennesket*. Dans er tett sammenvevd med menneskets kroppslige jeg. Berg (2016, s. 17) forklarer at forholdet mellom kropp og sinn er et sentralt problem i den vestlige idéhistorien der filosofer fra Platon via Descartes til Kant har framhevet separasjon som det grunnleggende. Berg forklarer at filosofen Merleau-Ponty tok et oppgjør med den dualistiske tankegangen:

Her vektlegges tvert imot kroppslig og sanselig erfaring som utgangspunkt for kunnskap og forståelse av tilværelsen, en grunn til at danseteoretikere svært ofte trekker veksler på nettopp denne fenomenologien. (Berg, 2016, s. 17)

Som Berg forklarer er Merleau-Pontys kroppsfenomenologi en velkjent teori blant forskere innen dans og bevegelse. Engelsrud (2006, s. 55) forteller at kroppsfenomenologien er en teori som anerkjenner at kroppen er både subjekt og objekt, seende, berørt og berørende.

Hos Merleau-Ponty er det et utgangspunkt at kroppen forstår, og at kroppen er forutsetning for forståelsen av omgivelser og egen situasjon. I denne forståelsen har eller er også menneskekroppen et forhold til sin omverden. (Engelsrud, 2006, s. 54)

I kroppsfenomenologien henger kropp og hode sammen og legger til rette for både kroppslig, sanselig, estetisk og personlig erfaring. Vi snakker her om embodied learning, dans som levd kroppslig erfaring. Østerberg (1994, s. vii) forklarer Merleau-Pontys filosofi med at kroppen og dens omverden i gjensidighet utgjør en indre relasjon eller struktur som handler om å *være til verden*. Engelsrud (2010, s. 42) sier at menneskene lever i en felles verden, men alle gjør det på sin egen måte og har sin unike erfaring. Dansepedagoger som jobber innenfor mesterlære-prinsippet, og/eller med karakterer som styrende element, kan stå i fare for å behandle eleven som et objekt og som noe maskinelt. Eleven blir på denne måten noe som kan konstrueres utenfra, måles og justeres. Menneskekroppen er hos Merleau-Ponty ikke en maskin som hos Descartes, men en levende organisme, et kunstverk. Det finnes et klart skille hos filosofene på dette området. Begges syn er merkbare i nåtidens utdanningssystem, men det varierer dog med utdanningsinstitusjon og læreren som underviser.

4.2.2 Relasjon

We humans are individual as we are by virtue of the relationships our bodily movements create with those who support us in becoming who we are. (Lamothe, 2015, s.109)

Som danser er man alltid i relasjon til noe, i relasjon til læreren, til medelever, til rommet, til tiden, til teksturene og til seg selv. Østern (2008, s. 323) forklarer at danseimprovisasjon er både en opplevelse, fortolkning og diskusjon samtidig som den utfolder seg individuelt og kollektivt. Å jobbe kreativt med dans vil i mange sammenhenger innebære et samarbeid med andre, et samarbeid som noen ganger krever tett fysisk kontakt. Å være i relasjon til kan også sidestilles med å være i dialog med. Dialogen i dans kan være både verbal og nonverbal/fysisk. Arbeid med dans der oppgaver må løses sammen med ulike typer mennesker gir elevene øvelse i samarbeid og kommunikasjon. Gjennom dette arbeidet utvikles relasjoner og eleven får bedre kjennskap til seg selv som menneske i møtet med andre.

Å være dansepedagog handler om å være i dialog og i et samspill med sine elever. Anttila (2003) har i sin doktoravhandling ledd etter dialogen i danseundervisning. Utgangspunktet til Anttila (2003, s. 11) er at hver elev er unik og kreativ, at hver elev har rett til å realisere seg selv. "Supporting their self-actualization process became a central part of my pedagogy" (Anttila, 2003, s. 11). Som pedagog kan man velge å se eleven som en helhet eller som et objekt. Slik Anttila beskriver det er eleven som menneske i sentrum for undervisningen, som et subjekt med potensiale for selvrealisering. Anttila (2003, s. 18) framhever dansepedagogen er ansvarlig for hver og en elev i klassen om de er talentfulle eller ikke. I et slikt syn på eleven dyrkes hvert enkelt individ, uavhengig av nivå. Det handler om å se et utviklingspotensial, om å starte på det ståsted eleven befinner seg. "There might be a potential dancer in each and every student" (Anttila 2003, s. 18). I dette ligger det et positivt syn på eleven med fokus på mestring og vekst. I et slikt syn skal eleven prestere ut fra seg selv, ikke i forhold til noen andre. Hvordan det legges til rette for relasjonsbygging i en danseklasse er opp til læreren å bestemme. Hos noen vil dette være en naturlig del av metodikken, hos andre ikke. Østern (2017, s. 10) forteller at dans kan være individualiserende eller fellesskapende avhengig av pedagogens kunstdidaktiske grep.

4.2.3 Fagkunnskap

To know is to dance, to dance is to know, could it be so? (Lamothe, 2015, s.66)

Å lære seg dans handler om å utvikle sin faglige kompetanse innenfor et kunstnerisk uttrykk. Befestet i kroppsfenomenologien skjer denne læring i hele kroppen. Estetisk tilnærming til læring er ifølge Østern (2010, s. 184) meningsskapning gjennom arbeid med formuttrykk der

eleven utfordres både følelsesmessig og kognitivt. Dans er på linje med andre kunstuttrykk et formuttrykk og en estetisk aktivitet. Gjennom dans kommer alle våre sanser til live. Arbeid med dans involverer både hjerne og kropp, det hele mennesket. ”Sansebaserte innganger til læring kalles ofte estetiske fordi de har et opplevelsespotensial” (Østern, 2010, s. 84). Høhr (2013, s. 220) forklarer at det oppstår ny innsikt og erfaring i verden i samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket. Ved å anerkjenne dans som sansebasert og estetisk læring bygges på denne måten menneskets kompetanse gjennom arbeid med dans som kunstfag. Rustad (2010, s. 127) forteller at arbeid med danseimprovisasjon er knyttet til kroppslige erfaringer som kan føre til selvinnsikt og selvforståelse. Keinänen (2010, s. 151) viser til det kognitive aspektet og sier at dans holder hjernen aktiv, og at dansen bidrar til at den vokser og trives. I dette perspektivet har dans som fag en helhetlig og positiv virkning på mennesket gjennom aktivisering av hode og kropp. Det å lære seg ulike typer dans handler om å utvikle ferdigheter gjennom kroppslige erfaringer. Gjennom å lære seg faglige ferdigheter bygges menneskets kompetanse.

4.2.4 Følelser

When making movements toward what has given us pleasure, we feel joy; when watching something we want move away, we feel sadness. We feel anger when our best efforts to catch it fail and pride when we finally succeed in reaching, holding and having. In each case the emotion forms as the internal sensory perception of movements made –as feeling what we feel. (Lamothe, 2015, s.145)

I dansen har man mulighet til å hente fram ulike følelser og bruke disse konstruktivt i et scenisk uttrykk. Lamothe (2015, s. 145) forklarer at følelser fungerer som støtte til de bevegelsene vi ønsker å gjøre, at man gjennom dans utvikler kunnskap for hvorfor vi føler det vi føler. I en dokumentar om Bathseva Dance Company¹⁵ forteller en av danserne at dans handler om å kjenne noe innenfra, det er følelser på følelser, lag på lag. Dette samsvarer med Keinänen (2010, s. 143) som forteller at når folk opplever lykke, bryter de ofte ut i spontan dans som et uttrykk for glede. Dans kan også være uttrykk for sorg, smerte, sinne og undring. Glad (2002, s. 55) forklarer at dans kan være en katalysator for sterke følelser. Hun legger vekt på at opplevelsen av å beherske kropp og bevegelser gir emosjonell stabilitet og styrkende selvtillit. Lamothe, Keinänen og Glad snakker alle om at det å bli kjent med sine

¹⁵ <https://batsheva.co.il/en/home> (tilgang 16.05.19)

følelser gjennom dans handler om å kjenne seg selv som menneske. Det handler om å beherske sine følelser og vite hvordan en kan benytte følelsene mest mulig konstruktivt. Hellem (2017, s. 24) forteller i sin masteroppgave at dansen bærer en egenart med evne til å mediere elevens personlige, emosjonelle og psykologiske verden. Engelsrud (2010, s. 43) snakker om emosjonell intelligens og viser til nevrobiologen Damasio som sier at det å bli seg noe bevisst, alltid begynner med en følelse, at selvbevisstheten finnes i kroppen, eller kan sies å ha opphav i kroppen. En slik forståelse stemmer overens med kroppsfenomenologien.

4.3 Dannelse i/gjennom dans

The movements we make make us. (Lamothe, 2015, s.4)

Gjennom min teorigjennomgang i dannelse og i dans trer det fram flere likheter og slektskap. Som grunnlag for å finne likheter hadde jeg med meg et imaginært bilde av et menneske med hode, hjerte og hånd lik Grundtvigs bilde av dannelsen av det hele mennesket. Jeg hadde også med meg forestillingen om at dannelse skjer i samspill med andre. Sammenfallende for dannelse og dans er at *mennesket* står i sentrum. For å finne mulighetsrom i krysningen mellom dannelse og dans fant jeg aspekter som utpekte seg i gjennomgangen av teori innen begge felt, aspekter som ligger nære hverandre eller i hverandre. For å synliggjøre krysningspunktene kom jeg fram til en strukturert visuell modell som grunnlag for videre navigering inn mot hva jeg opplever som dannelse i/gjennom dans:

Dannelse	Mulighetsrom Dannelse og dans	Dans
Å være i verden Paideia Knudsen Grundtvig	Dannelse gjennom kropp Det hele mennesket Embodied learning	Å være til verden Merleau-Ponty Fraleigh Engelsrud, Ørbæk
I møte med seg selv og andre. Paideia, Changezi, Schwantiz, Varkøy	Dannelse gjennom relasjon. I møte seg selv og med andre mennesker	I relasjon til seg selv og andre Antilla, Østern, Lamothe
I møte med faglig innhold. Eisner, Klafki, Varkøy, Grundtvig	Dannelse gjennom fag, kunnskap	Faglig kunnskap Østern, Rustad, Keinänen
I seg selv. Finne lykke, glede. Grundtvig, Changezi	Dannelse gjennom følelse, finne lykke, glede i livet	Uttrykk for følelser Glad, Keinänen, Lamothe, Engelsrud

Figur 2: Mulighetsrom i møtet mellom dannelse og dans

Med utgangspunkt i modellen forklarer jeg videre og mer utdypende de utvalgte krysningspunkt mellom dannelse og dans med allerede presentert teori innen begge felt.

4.3.1 Å være til i verden

Damgaard Knudsen (2008, s. 1) forklarer dannelse med at dette er noe som skjer gjennom kroppen og baserer seg på kroppsfenomenologien. Hos Damgaard Knudsen er kroppen en helhet, en organisme der hode og kropp er smeltet sammen. Fraleigh (1996, s. 9) forteller at å danse krever en konsentrasjon av det hele mennesket som en tenkende kropp, ikke kropp og tanke separert. Ifølge Walstad (2011, s. 113) er dette også slik Grundtvig ser på dannelse, som noe som omhandler hele kroppen med hode, hjerte og hånd. Berg (2016, s. 17) forklarer at kroppsfenomenologien er populær blant danseteoretikere fordi den ser kroppen som en helhet. Utgangspunktet for arbeid med dans er at det er danserens egen kropp som danser. Som Engelsrud (2006, s. 55) forteller er kroppsfenomenologien en teori som anerkjenner at kroppen både er subjekt og objekt. Å dannes gjennom kroppslig erfaring kan knyttes direkte til paideia der dannelse er noe som gjelder det hele mennesket. Dannelse gjennom dans handler med dette om å være til i verden, å være i verden som en kropp som kan være både subjekt og objekt. Ut fra kroppsfenomenologien faller dansen sammen med kroppens eget liv.

Merleau-Pontys kroppsfilosofi gir med dette et felles utgangspunkt for dannelse og dans, den hele sansende, erfarende og dansende kroppen. Sett fra dette perspektivet er dansen integrert i det hele mennesket og kan ha en dannende kraft og et dannende potensial. Dans aktiverer med dette det hele mennesket, befestet hos Ørbæk (2018, s.10). Når danseren derimot blir sett på som et objekt som skal kopiere andres bevegelser, vil man ikke på samme måte kunne argumentere for at dannelsen skjer i det hele mennesket.

4.3.2 Å være i samspill

Både dannelse og dans er begreper som i min teorijennomgang relateres til relasjoner. Det er relasjon i forhold til seg selv, til andre, til samfunnet og til verden. Changezi (2008, s.5) legger vekt på at et dannet menneske vil være i stand til å forstå sosiale spilleregler og at det gjelder å se seg selv og andre i en større kontekst. For å forstå det sosiale spillet må man være i relasjon til andre mennesker. Schwanitz (2002, s. 384) nevner i sammenheng med dannelse at det gjelder å kunne reglene i det sosiale spillet. Gjennom presentasjon av paideia kom det fram at dannelse er en prosess i sosialiseringen mellom mennesker. Å dannes i relasjon til andre handler om å lære seg å samarbeide og være til sammen med andre. Varkøy (2017, s. 40) mener at det ikke er mulig å dannes uten kontakt med andre mennesker. Hos Varkøy er det sosiale samspillet en forutsetning for dannelsen. Det samme ser vi hos Lamothe (2015, s. 109) som sier at mennesker er individuelle i kraft av de forhold kroppslig bevegelse skaper sammen med de som støtter oss i å bli det vi er. Anttila (2003, s. 18) trekker fram viktigheten av en god elev-lærer-relasjon i arbeidet med dans, av å støtte prosessen med elevens selvrealisering. Østern (2015, s. 10) framhever dansepedagogen som en sammensveisende aktør gjennom inkluderende kunstdidaktiske grep. Hos Østern, Lamothe og Anttila er relasjonene i dansen viktig i prosessen med å vokse som menneske gjennom dansen. På denne måten møtes teorier om dans og om dannelse i en felles agenda rundt menneskelig vekst der relasjon er sentral i tenkningen.

4.3.3 Faglig erfaring

I min teorijennomgang la jeg stor vekt på om dannelse er noe som skjer gjennom utdanning eller ikke. Gjennom Klafkis teori forteller Jotveit (2008, s. 9) at dannelse finner sted når eleven får en opplevelse av en større betydning og forståelse gjennom lærestoffet. Hos Klafki er innholdet i undervisningen betydningsfull for dannelsen der dannelsen skjer i et samspill mellom det materiale og det formale, mellom undervisningsinnhold og fokus på menneskets utvikling. Både Klafki og Eisner anerkjente innholdet i faget som viktig i sammenheng med

dannelse. Dale (1999, s. 14) forklarer at Eisner var opptatt av det som kjennetegnet utdanning av god kvalitet. Eisner mente at danningen skjer i elevens dialog med innholdet i undervisningen, forutsatt at lærerens kunnskapsformidling er av god kvalitet. Varkøy (2017, s. 36) gjør et usynlig skille mellom utdanning og danning og mener disse to henger sammen. Utdanning gir viten, og danning er en væremåte. Varkøy mener de to begrepene er avhengig av hverandre og gir gjensidig vekst. Innen dans kan danning skje ved tilegning av fagkunnskap gjennom ulike danseteknikker, koreografi og improvisasjon. Ifølge Østern (2010, s. 184) er læring i estetiske fag meningsskapende gjennom arbeid med formuttrykk der eleven også utfordres kognitivt. Rustad (2010, s. 127) forteller at arbeid med danseimprovisasjon er knyttet til kroppslige erfaringer som kan føre til selvinnrettning og selvforståelse. Å sanse, lære og erfare med kroppen hører som tidligere nevnt inn under kroppsfenomenologien. Når jeg nå knytter danning i/gjennom dans til kunnskap og utdanning, handler det om et samspill mellom danning og (danse)-utdanning som fører til menneskelig vekst gjennom kvalitet i undervisningen. Denne tenkningen har røtter i Klafki, Eisner, Varkøy og Grundtvig. Walstad (2010, s. 113) forklarer at Grundtvigs danningstenkning siktet mot en livsdyktighet som innebærer å beherske det praktiske arbeidet i et yrke. Dette viser at folkehøgskolens grunnlegger var opptatt av det faglige innholdet som grunnlag for danningen. Gadamer's tenkning er aktuell på den måten at danningen skjer i leken, i dansen, men at danningen skjer uavhengig av innhold er ikke relevant i min tenkning om danning.

4.3.4 Følelsesmessig erfaring

Å være en kropp innebærer å ha emosjoner og følelser. Changezi (2008, s. 5) sier at et dannet menneske vil være i stand til empati. Empati handler om å bruke egne erfaringer til å kjenne igjen følelser i andre. Keinänen (2010, s. 144) forteller om dans som kommunikasjon som er basert mer på følelser enn på mening. Grundtvig mente at danningen også handlet om følelser, om å finne lykke og glede i livet. Dans assosieres med en slik glede og lykke gjennom uttrykket *dansegleden*. ”You love dancing, yes, and you love it for how it makes you feel- strong, agile, free, beautiful, connected” (Lamothe, 2015, s. 60). Lamothe (2015, s. 145) legger vekt på at man gjennom dans utvikler kunnskap for hvorfor vi føler det vi føler. Å bli kjent med egne følelser er noe som krysser teorier om danning og dans. Det handler om å mestre sine følelser, å mestre livet, slik at man kan leve et balansert liv. Glad (2002, s. 55) sier

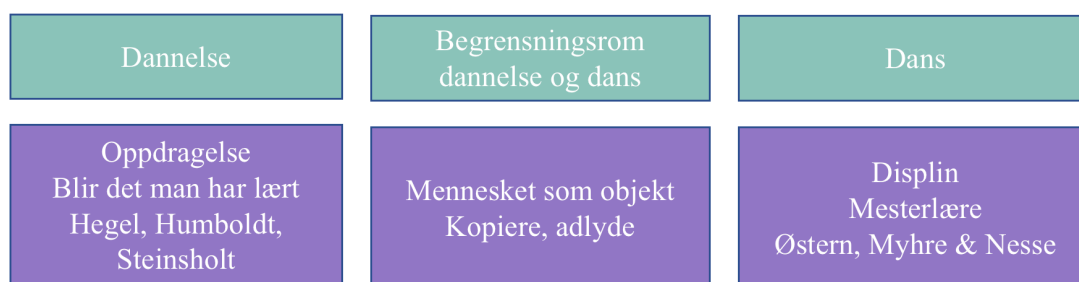
at følelser påvirker bevegelser, og bevegelser påvirker følelser. Hun sier at å kunne beherske kropp gir emosjonell stabilitet og styrkende selvtillit.

Dans blir en uttrykkskanal for tanker og følelser som det ellers er vanskelig å formidle i tale og skrift, og et middel til å forstå både egne og andres måte og uttrykke følelsesmessige behov. (Glad, 2002, s. 55)

I en kryssning mellom dannelse og dans med følelser som hovedmoment trer det fram aspekter som henviser til livsmestring, om økt menneskelig selvinnsett og en styrking av egen identitet.

4.3.5 Brudd i kryssningspunktene

Gjennom min teorigjennomgang for å utforske mulighetsrom i kryssningen mellom dannelse og dans oppstod det også kryssningspunkter som ikke handler om individets vekst, men som navigerer mot mennesket som et objekt som skal oppføre seg, være disiplinert og adlydende. Dette er faktorer som kan være begrensende, som ikke tar utgangspunkt i mennesket, men det resultat som ønskes. Jeg velger å kalle kryssningen for begrensingsrom. I dette rommet utføres dans satt i system av andre enn danseren selv. Målet er å perfektionere, å bli en kopi av noe annet enn deg selv. Flere teoretikere og forfattere har skrevet om temaet, og det er vist i denne figuren:



Figur 3: Begrensingsrom i møtet mellom dannelse og dans

Myhre & Nesse (2009, s. 107) forteller om negative erfaringer fra egen utdanning der det ble vektlagt å passe inn i en allerede etablert form eller et gitt uttrykk, der kroppen ble gjort til objekt for dansen. ”Også i dag veier kopiering av idealer og andres form tungt, både innenfor danseutdanninger og innenfor store deler av den profesjonelle dansekunsten” (Myhre & Nesse, 2009, s. 107). I den tradisjonelle mesterlære-tradisjon legges det ikke vekt på å ivareta det individuelle i danseren. Østern (2016, s. 283) presenterer begrepet *nikkedukkedanser* på grunnlag av en undersøkelse hun gjorde blant dansestudenter fra ulike høyskoler i Norge:

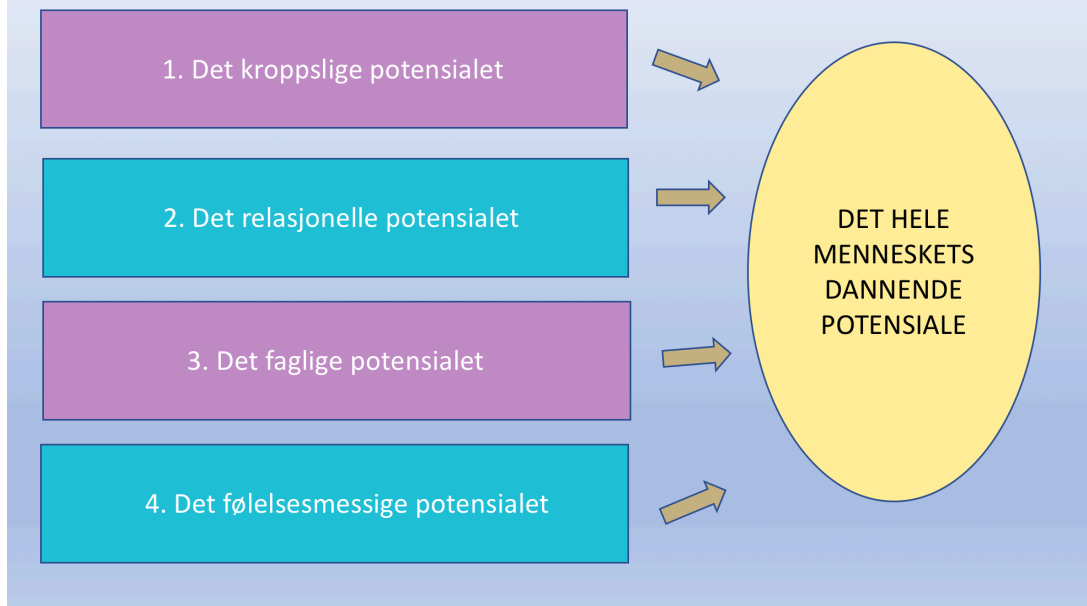
Nikkedukkedanser innebærer en dansefaglighet som handler om å være god på å kopiere andres bevegelser, være velvillig og ikke yte motstand mot tekniske eller koreografiske ideer, ei heller mot autoritære undervisningsstiler. (Østern, 2016, s. 238)

En tradisjonell mesterlære-tradisjon har med dette et potensiale til å bryte ned eleven, noe som vil være det motsatte av menneskelig vekst. I denne sammenhengen opplever jeg at danseundervisningen er begrensende for dannelsen. Et likhetstrekk kan her trekkes mellom dannelsen som oppdragelse og oppdragelse som et verktøy for å oppnå dannelsen. Steinsholt (2011, s. 49) forteller om synet på dannelsen som et disiplinierende prosjekt der pedagogiske subjekter blir fleksible og plastiske *objekter* som kan styres i nye retninger i tråd med Herder og Humboldt. Disiplin opplever jeg som et relevant i denne sammenhengen. Dolva (2012, s. 6) forklarer disiplin i en negativ sammenheng med blind selvutslettelse og underkastelse for en autoritet. I en positiv sammenheng handler det om å drive seg selv til stadig utvikling. Disiplin er et ord fra dansen som kan sidestilles med oppdragelse. Begge deler kan ha både positive og negative fortegn. I det negative skapes et brudd med dannelsen som handler om individets vekst. Dette krysningpunktet mellom disiplin og oppdragelse ligger ikke inne i figur 2 da jeg ikke anser det som mulighetsrom, men som begrensende for dannelsen av det hele mennesket. Jeg opplever dette krysningpunktet som *begrensningsrom*.

4.3.6 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Innenfor de valg og rammer jeg har lagt kan jeg beskrive dannelsen gjennom dans som det å vokse som menneske og individ gjennom å erfare gjennom kropp, relasjoner, fag og følelser. Alle disse fire elementene har dannende aspekter og kan avhengig av undervisningsform være tilstede i dansen og i danseundervisning. Gjennom dans har mennesket mulighet til å bli bedre kjent med seg selv, med sine utfordringer og sine kompetanser. Danseren utvikler forståelse for andre mennesker gjennom samarbeid. Kroppslig og faglig kunnskap gir vekst og utvikling, økt kompetanse. Gjennom å erfare og bli seg bevisst sine følelser blir mennesket bedre rustet til å takle livet. På denne måten innehar dansen et potensial til å danne det hele mennesket, noe som er hele essensen i folkehøgskolens dannelsesprosjekt. På grunnlag av dette presenterer jeg min beskrivelse av dannelsen i/gjennom dans som fire dannende potensialer:

Dansens 4 dannende potensialer



Figur 4: Dansens fire dannende potensialer

Slik jeg beskriver de fire potensialene så muliggjør disse dannelse i og gjennom dans. Alt avhenger av didaktiske og pedagogiske forhold: om forholdene legges til rette for positiv vekst hos danseren gjennom gode elev-lærer-relasjoner, elev-elev-relasjoner, frihet og kreativitet i undervisningsinnholdet, gode kroppsopplevelser samt ny faglig kunnskap. Jeg forutsetter i dette at dansen utføres i gode rom, under gode forhold. For å utnytte de fire potensialer er det avgjørende at dansen undervises av en lærer med faglig god kunnskap. Hvis forholdene er lagt til rette mener jeg folkehøgskolen i kraft av sin pedagogikk muliggjør alle disse fire potensialene. Jeg vil videre i min analyse gjennom empiri se hva som oppstår av dannelsesperspektivet i dans. Jeg vil undersøke om dansens fire dannende potensialer er tilstede hos tidligere danse-elever, og blant et lærerkollegium bestående av tre dansepedagoger på Dans forstudium. Gjennom analyse av empiri vil jeg finne ut om det finnes substans i min teori om dansens fire dannende potensialer.

5 Elevperspektiver på dannelse i dans

Dette kapittelet er et analysekapittel som behandler forskningsspørsmål 2:

Hvilke dannesperspektiver i dans blir til blant tidligere elever ved et forstudium i dans på en folkehøgskole?

Analysen gjøres som en performativ tematisk analyse med dansens fire potensialer som veiledende begreper.

5.1 Guiding principals

Med en abduktiv inngang undersøker jeg om mine fire potensialer er tilstede i min empiri, i intervjuene med tidligere elever. Jeg er styrt av dansens fire dannende potensialer som *guiding principles*. Østern (2017, s. 19) beskriver *guiding principles* som veiledende begreper som styrer hvilken retning forskeren ser. Østern sammenligner *guiding principles* med det å ha et teoretisk perspektiv å gå ut i fra, men at dette perspektivet med en abduktiv forskningslogikk kan endres underveis i en pendlende bevegelse med empiriske/praktiske/ kunstneriske erfaringer. Med de fire potensialene som veiledende begreper og med en abduktiv inngang er jeg åpen for at de fire potensialene kan vise seg å være feil, at de må justeres, eller at jeg kan komme til å skape nye potensialer som intervjumaterialet inviterer til. Jeg vil med dette utgangspunktet undersøke om det er substans i teorien om dannelse i/gjennom dans som jeg hittil har skapt som svar på forskningsspørsmål 1.

5.2 Performativ tematisk analyse

Med utgangspunkt i intervju med ti tidligere studenter gjør jeg en *performativ tematisk analyse*.

I analysen skjærer jeg gjennom datamaterialet og ser etter den dannende kraft som oppstår i relasjonene mellom de tidligere elevene, forstudiet de har gått på og meg som forsker. Jeg ser etter hva som skapes mellom meg og de fire begrepene jeg kom fram til i teorikapittelet: Det kroppslige, det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensialet, samt at jeg er åpen for andre aspekter som skaper bevegelse. Jeg leter etter bevegelsen med en performativ linse hvor jeg er på utkikk etter hvilke temaer som blir til i møte mellom meg som a/r/tograf og

intervjumaterialet. For å skape en avstand til datamaterialet forandrer jeg det som i intervjuene ble uttalt som *dere* til *dansepedagogene*. Jeg skiller ikke på de ulike stemmene, men lar alle bli *en* stemme. Sitater fra intervjuene formaterer jeg med tekst i egne avsnitt i kursiv skrift.

I det følgende gjør jeg rede for det som ble til i denne analysen.

5.2.1 Det kroppslige potensialet

I dette underkapittelet presenterer jeg ut fra empiri opplevelser og erfaringer hos elevene som oppstod rundt det kroppslige potensialet som ligger i dansen og som kan ha betydning for dannelsen av eleven. Gjennom å lese intervjuene oppstod det hos meg en forståelse for tre gjennomgående tema rundt det kroppslige potensialet. Mellom meg og intervjumaterialet oppstod temaene *helhetsforståelse*, *å ta plass kroppslig* og *kroppslig erfaring*.



Figur 5: Det kroppslige potensialet

Helhetsforståelse

Det kroppslige potensialet oppstår i opplevelser hos eleven gjennom uttalte erfaringer som handler om å kjenne og forstå en helhet i kroppen:

På videregående ble det litt oppdelt, jeg holder DEN turn ouden, jeg holdet DET senteret. Jeg tror det var noe med sammenhengen mellom alt som jeg ikke forsto før jeg startet her. Det er mer hvordan jeg har skjønnet det i kroppen enn i hodet. Det skjedde på Trøndertun, en helhetsfølelse.

Flere av elevene er opptatt av forskjellen mellom karakterpresset i dans fordypning på videregående skole og fraværet av karakterer på Trøndertun. På videregående skole opplevde de å jobbe med teknikk som noe objektivt, noe de bare utførte, men ikke forstod kroppslig. På Trøndertun opplevde flere elever forståelsen mer i kroppen.

En annen elev forklarer denne sammenhengen som noe som skjer i møtet mellom kroppen og hodet, en kroppslig forståelse for hvordan en skal jobbe med teknikk:

Jeg fikk en mye større forståelse for hva som skulle brukes, muskler, jeg ble sterkere, jeg fikk mer en dansekropp da, fordi vi hadde fokus på det, på grunn av at vi hadde så mye forskjellig. Både kroppen og hodet ble mer som en danser da. Det kom litt mer i en sammenheng.

Arbeid med dans på Trøndertun beskrives som variert, at impulser fra andre fag enn de mer tradisjonelle teknikkene gir en forståelse av at arbeid med bevegelse generelt er styrkende for dansen. Fagene henger sammen og gir mening. Yoga, improvisasjon og komposisjon er fag som oppleves som mer utradisjonelle. Denne bredden trekkes fram som noe positivt. En av danserne sier at denne bredden av fag gjorde at hun ble mer kjent med seg selv og hva hun liker best å danse. Dette er noe eleven har kjent på kroppen:

Man ser at det er andre måter å trene på, du har bruk for alt, det henger sammen på en måte.

Å ta plass kroppslig

Jeg ble mer frampå, jeg ble mer selvsikker definitivt, veldig mye. Jeg vokste veldig på det og ble mer voksen.

Flere av elevene har erfart at de har blitt bedre på å ta plass, med kroppen i rommet. De trekker fram det å ha blitt mer frampå i løpet av året. At dette har hatt betydning videre i livet. Fra å gjemme seg bak i en krok der man er usynlig, oppleves det som positivt og utviklende at kroppen har lært å ta mer plass, å gjøre seg mer synlig i rommet:

I starten gjemte jeg meg ofte bak i et hjørne, jeg føler jeg kom mer fram i løpet av det året jeg gikk her, jeg har alltid vært veldig innadvendt, jeg har blitt litt mer sånn, jeg tør å ta mer plass.

Kroppslig erfaring

Jeg har jo lært gjennom året at det er i samtidsdansen jeg lander mest og kan uttrykke meg best som danser. Så det er altså noe av det jeg hadde gjort veldig lite av før og som jeg er veldig glad for at vi hadde var improvisasjon da, og det synes jeg er veldig bra, det er derfor den biten kom mer fram, den samtidskunstneren.

Å erfare kroppslig gjennom dans er noe flere av elevene snakker om, ingen av dem nevner begrepet kroppslig erfaring, men elementer at kroppslig erfaring kan gjenkjennes i beskrivelsene de gir. Denne eleven har erfart at den hører mer hjemme i samtidsdansen enn i

jazzdansen som først tenkt. Denne erfaringen kom som følge av arbeid med improvisasjon, noe som var nytt for studenten på Trøndertun. Denne kroppslige erkjennelsen av å høre hjemme førte hos eleven til et endret veivalg i forhold til videre utdanning. Hos denne eleven var improvisasjon avgjørende.

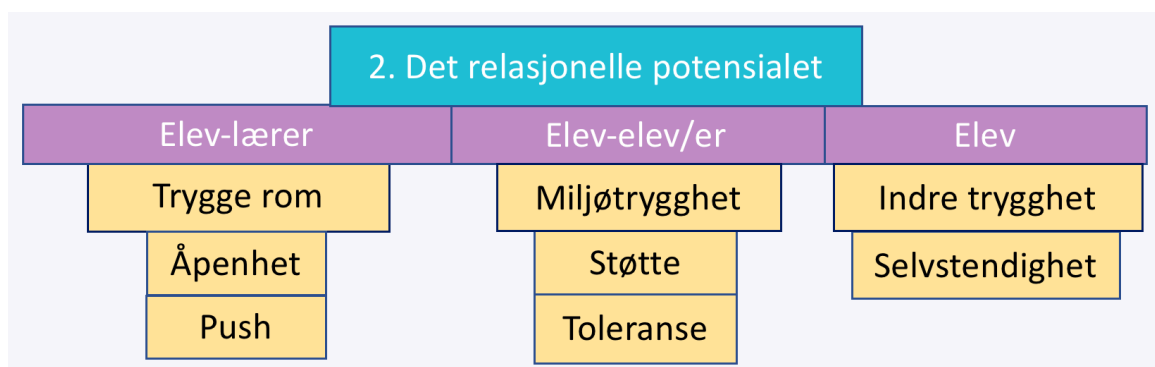
Andre kroppslige erfaringer knyttes også til et utvidet syn på dans der studentene framhever å ha blitt mer glad i *bevegelse* generelt. Det trekkes også fram kroppslige erfaringer innen arbeid med teknikk der eleven opplever å ha fått kroppen mer på plass:

... jeg følte jeg fikk kroppen mer på plass, torso og senter og holdning, alt det der.

Ved å benytte det kroppslige potensialet som guiding principle i min analyse fant jeg begrepene *helhetsfølelse*, *å ta plass kroppslig* og *kroppslig erfaring*. I dialog med intervjumaterialet fant jeg at det kroppslige potensialet for dannelse er til stede i elevenes erfaringer. I noen av elevenes opplevelser finner jeg at undervisning i dans på videregående skole var begrensende for helhetsfølelsen.

5.2.2 Det relasjonelle potensialet

I dette underkapittelet presenterer jeg ut fra empiri opplevelser og erfaringer hos elevene som handler om det relasjonelle potensialet som ligger i dansen og som kan ha betydning for dannelsen av eleven. Det viser det seg at relasjonelle aspekter ved det å være elev på Dans forstudium har stor plass. Jeg finner at det relasjonelle potensialet omhandler elevenes relasjon til de andre elevene i klassen, til de andre elevene på skolen, til lærerne og til seg selv. I mitt møte med det empiriske materialet oppstod flere undertema/nyanser som gjaldt de ulike relasjonene. Hovedtemaene oppstod i relasjonene *lærer-elev*, *elev-elev/er* og *i elev*:



Figur 6: Det relasjonelle potensialet

I det følgende presenterer jeg det som oppstod som nyanser under de ulike tema.

5.2.2.1 Elev-lærer-relasjonen

Trygge rom

Dansepedagogene var veldig inspirerende på mange gode måter. Dansepedagogene var snille hele tiden, veldig tillitsskapende, for man har hatt danselærere som, du bare kastet opp når du skulle inn til timen liksom, det var alltid sånn "safe space da", følte deg alltid trygg når du var i klassene.

Flere av elevene er opptatt av den tilliten som eksisterte mellom lærere og elever på dans forstudium, at det var trygt å være i undervisningssituasjonen. Det trekkes fram at lærerne skapte trygge rom for læring. På samme tid kommer det til syne et mer anstrengt forhold til tidligere danselærere. Lærerne på Trøndertun oppleves som ivaretagende og støttende, ikke kritisk eller nedlatende. Trivsel og trygghet oppleves som viktig for motivasjonen, å få den gode push. Et aspekt ved tryggheten handler om ivaretagelse, om å bli sett av lærerne, både som danser og person, at samtaler og veiledning gav en positiv opplevelse og var tillitsskapende:

Vi følte at vi ble veldig godt sett og tatt vare på en og en. Det var veldig gode tilbakemeldinger, spesielt når vi hadde sånn en til en-samtaler.

En av elevene trekker fram forskjelligheten fra dansepedagogene i videregående skole som hun sier var bare rene pedagoger, at lærerne på Dans forstudium var noe mer enn bare dansepedagoger, som en familie, den voksne de gikk til:

Vi hadde samtaler, det var veldig viktig. Dans, det er jo passion, det funker ikke etter min erfaring å ha danselærere som kjefter, er nedlatende, er veldig kritiserende.

Dansepedagogene på Trøndertun var alltid veldig åpne, snille, lyttende, og det er det man trenger.

Åpenhet

Dansepedagogene setter pris på det individuelle og ønsker ikke at vi skal være helt like. Det tror jeg hadde mye å si. At du blir mer kjent med deg selv som danser og ikke på en måte prøver å bli som de andre.

Flere elever trekker fram viktigheten av lærernes åpenhet i dansen, at denne åpenheten ivaretar det individuelle i danseren. Elevene opplever at danseren får være seg selv i dansen og ikke skal bli lik noen andre. Dette forklares med å ikke være trangsynt i dansen:

Det virket som at alle danserne og lærerne der ville hverandre veldig godt. Jeg følte at jeg ble sett for den danseren jeg er.

Push

Dansepedagogene pushet oss i danseklassene, men gjorde det på en måte som ... dansepedagogene var glade, det smittet over. En god push. Det virket som om dansepedagogene var genuint interessert i hver og en av oss.

Mange elever peker på at det eksisterte en god og oppmuntrende push fra lærerne, at lærerne forventet at elevene strakk seg videre i arbeidet. Elevene ble oppfordret til å finne sin egen push og drivkraft til å arbeide og løfte seg selv videre. Dette oppleves av en av elevene som at de har ansvar for egen læring, og at det ligger noe positivt i det. En av elevene erfarte at det kunne bli for lite *push*, at utviklingen kunne ha vært større om lærerne hadde *pushet* mere på:

For meg som ville gå videre så sier jeg aldri nei til hard jobbing. Siden vi ikke har noe annet å tenke på, på folkehøgskole så er det jo bare å pushe.

5.2.2.2 Elev-elev/er-relasjonen

Med *trygge rom*, *åpenhet* og *push* som overskrifter i relasjonen mellom elev-lærer går jeg nå over til å se etter hva som blir til av dannelsesperspektiver i relasjonen elev-elev/er.

Miljøtrygghet

Folkehøgskole er veldig trygg. Det er en bitte liten boble i forhold til den store verden føler jeg. Det var veldig godt. Og jeg tror det var det som var med på å gjøre at jeg fikk nok tro på meg selv til å gå videre.

Mange av elevene trekker fram at det å leve sammen med andre mennesker som vil deg godt, oppleves som trygt. Tryggheten i miljøet var viktig for å finne troen på seg selv. Andre forteller mer om miljøet i klassen. Betydningen av å ha et godt og trygt miljø i klassen samt det å lære seg å takle de ulike personlighetene, går igjen i datamaterialet. Flere framhever klassemiljøet som utviklende, at det gode miljøet utenfor dansen hadde noe å si for samholdet i klasserommet. Det påpekes at elevene løftet hverandre fram og at de lærte å ta hensyn:

Det var veldig fint å bo med dem du gikk i klasse med. Du ble veldig godt kjent med dem, som igjen skapte trygghet. Vi var jo mange forskjellige personer i en klasse, du lærte å ta hensyn og hvordan du skulle takle forskjellige personer både i timene og etterpå.

En av elevene forteller om opplevelsen av å gå litt utenfor den vante sti: At det å være åpen gav muligheter til å bli kjent med nye folk. Å gå utenfor den tryggheten eleven vanligvis holdt seg innenfor:

Jeg føler jeg har blitt mye mer åpen til folk. Åpen til å prate med folk og bli kjent med folk.

Ingen av elevene nevner utrygghet spesifikt, men en av respondentene viser til en situasjon der møtet med en annen elev virket negativt inn på eleven i skolehverdagen.

Støtte

De på Trøndertun. Det er jo bare musikere og dansere. Så alle heier på hverandre, det er et veldig godt publikum der. Det blir veldig trygt da. Man heier så sjukt på hverandre.

Det oppleves en positiv støtte fra de andre elevene på skolen. Støtten kom både fra klassekamerater og fra elever på skolens musikklinjer. Denne støtten opplevdes også i det kunstneriske arbeidet, at elevene var et godt publikum for hverandre og heiet hverandre fram.

Toleranse

Det var mye sosialt. Det var, jeg ble venner med folk jeg aldri trodde jeg kunne komme overens med.

Flere framhever det å lære seg å leve sammen med ulike typer mennesker, å tolerere andre mennesker, mennesker som er forskjellige fra deg selv. Dette oppleves som forberedende for elever som har dratt på videre danseutdanning i utlandet:

Det hjalp veldig på, jeg gikk tidligere i en liten klasse. Det har forberedt meg på det jeg er inne på nå, vi er 60 stk på første året. Vi er fra hele verden. Det var bra for meg å gå Trøndertun først så jeg fikk prøvd å gå i en klasse med så mange forskjellige folk og nivået var også forskjellig. Man blir preppa. Det er jo et forstudium, men man blir faktisk preppa for å studere videre og det er bra.

Det framheves også som positivt det å være omringet av folk som hadde lidenskap for dansefaget. Elevene har varierende styrke i de ulike disiplinene, og denne variasjonen opplevdes som positiv og inspirerende:

Det å være omringet av folk som er engasjert og fra forskjellige steder, ja, det er veldig inspirerende, hvilke ulike styrker folk har fra de ulike bakgrunnene der de er fra.

5.2.2.3 Elevrelasjonen

Med *miljøtrygghet, toleranse og støtte* som tema som oppstod under elev-elev/er-relasjonen, retter jeg blikket mot *eleven* og ser hva som oppstår av dannelsesperspektiver i denne.

Indre trygghet

Jeg føler jeg ble på en måte mer trygg som danser og person. At jeg ble mer komfortabel og avslappet i rollen som danser, og at det gav meg selvtillit. Det jeg tenker mest på er den innstillingen jeg hadde, at jeg fikk en sånn drivkraft og motivasjon til å gå på audition og at jeg følte meg trygg.

Mange av elevene forteller om den utvikling de har hatt som mennesker, at året gav dem selvtillit og indre trygghet. De forstod mere av seg selv. Tryggheten handler om å føle seg trygg i seg selv både som danser og person. Trygghetsfølelsen nevnes også i forbindelse med at det finnes rom for å feile:

Jeg ble mye tryggere. Da jeg startet var jeg livredd for ballett-timer, jeg gruete meg så mye til hip-hop at jeg hadde lyst til å begynne å grine. Jeg var kjemperedd. Det var ikke så veldig koselig. Men jeg ble mye tryggere da jeg så at det ikke var så farlig. Jeg jobbet mye med meg selv, at jeg ikke måtte ta meg selv så høytidelig på en måte. Måtte bare godta at her er jeg og jeg jobber ut fra mitt ståsted.

Selvstendighet

Jeg tror det er det at jeg er tryggere og stoler mer på meg selv, tryggere på å ta egne valg. Tror det handler mest om trygghet og det å finne seg selv.

Flere av elevene forteller om en selvstendighet som oppstod gjennom året. En selvstendighet som handlet om å bli bevisst egne valg for framtiden. Selvstendigheten springer ut av en indre trygghet:

Dette betydde mye. Det var et veldig avgjørende år for meg. Jeg hadde ikke gått i Oslo på Norges dansehøgskole og satset på dans hvis jeg ikke hadde gått her. Jeg tror jeg vokste mye på året, og det hadde jeg ikke gjort om jeg ikke hadde gått her, det handler om å bli selvstendig.

Selvtilliten kommer hos noen gjennom kreativt arbeid, at å jobbe med koreografi har ført til en bestemt hos eleven, en trygghet i valgene:

Når det kommer til den koreografidelen, så har jeg blitt mer kreativ på en måte. Nå er jeg ikke redd for å være sjef og ta roller. Jeg er ikke redd for å stå for det jeg har gjort.

Andre framhever det at de har blitt bedre på å utfordre seg selv, og at de fikk mer troen på seg selv:

Jeg ønsket å utfordre meg mer og jobbe hardere. Det gjorde jeg i alle fall. Så fikk jeg mer troen på meg selv egentlig. Jeg vet ikke hva det var spesifikt, at jeg fikk mye bra tilbakemeldinger, men at jeg begynte å tro mer på meg selv og turte da å ta sjanser og gå videre. Det var mye som skjedde.

I undersøkelsen av det relasjonelle potensialet finner jeg trygghet som en overhengende paraply som gjelder for relasjonen mellom elev og lærer, elevene seg imellom og trygghet i seg selv. Trygghet i relasjon til andre opplever jeg som viktig for å blomstre som danser og menneske. Egen trygghet handler i min empiri om å bli mer selvstendig, mer selvsikker med utgangspunkt i økt selvtillit gjennom arbeidet med dans på forstudium på folkehøgskole. Tryggheten har betydning for trivsel, drivkraft, motivasjon og videre valg i livet.

5.2.3 Det faglige potensialet

I dette underkapittelet presenterer jeg ut fra empiri opplevelser og erfaringer hos elevene som blir til rundt det faglige potensialet som ligger i dansen og som kan ha betydning for dannelsen av eleven. Hele undersøkelsen dreier seg om dansen som fag. Dette underkapittelet avgrenses til å gjelde fagkunnskap, hva som oppstår av dannelsesperspektiver i elevens møte med dansefagene på Dans forstudium. I mellom meg og det transkriberte materialet oppstod det tre undertema som gikk igjen i det faglige potensialet: *innhold, lærerkrefter og nivå*.



Figur 7: Det faglige potensialet

Innhold

Jeg presenterer i det følgende perspektiver som ble til hos elevene i sammenheng med det faglige potensialet.

Jeg fikk utviklet meg mye mer. Egentlig alt, klassisk, jazz, moderne.

Innholdet i undervisningen er et gjennomgående tema som blir til i møte med datamaterialet. Elevene trekker fram bredden i innholdet som viktig, at dette hadde noe å si for faglig utvikling og videre veivalg innenfor danseutdanning. Flere snakker om viktigheten av en faglig utvikling innen de tre *vanlige fagene* som klassisk, jazz, moderne.

Flere opplever at innholdet bestod av mer enn de *vanlige* teknikkene, at arbeid med improvisasjon, komposisjon og yoga var viktig. At dette gav nye impulser:

Det var veldig bra timeplan på Trøndertun. For meg fungerte det veldig bra spesielt dette med at vi hadde improvisasjon og komposisjon og yoga og de andre tingene som ikke bare er de tre vanlige teknikkene. Men litt andre ting, så man får andre impulser også da.

Flere har opplevd å skifte vei i dansen i løpet av året.

Du fikk på en måte litt av alt, og jeg synes det ble et godt grunnlag for meg, jeg fikk et veldig sånt bredt spekter som hjalp meg veldig når jeg skulle gå videre til høyskole.

En av danserne opplever å ha lært så mye, og framhever at om denne læringen ikke hadde skjedd, så hadde hun ikke gått på høyere danseutdanning i dag:

Som danser så lærte jeg utrolig mye. Hadde det ikke vært for Trøndertun så hadde jeg ikke kommet inn der jeg går nå i det hele tatt.

I tillegg til bredde trekker elevene fram at mengden dans førte til teknisk og kreativ utvikling, at møte med mengde gjorde at de fikk en opplevelse av livet som danser på hel tid:

Jeg føler jeg ble en bedre danser. Vi hadde så mye mengdetrening. Så jeg utviklet meg. Man får korreksjoner, blir sterkere, blir bedre.

Det gir en pekepinn på hva du har lyst til å gjøre videre fordi du får en smak på om du vil danse hver dag eller vil jeg ikke.

Mange trekker fram det kreative arbeidet, å lage koreografi til forestilling. Eleven forteller i dette tilfellet ikke noe videre om *hva* den lærte, men det lå en læring i å koreografere selv:

Å lage koreografi fikk vi alle muligheten til, vi som ville, og jeg lærte mye av det.

Mengden oppleves av noen som balansert, antallet timer dans gjorde at det ble energi til overs til eget, kreativt arbeid. Andre synes timeplanen var for variert, at dette forstyrret læringen:

At det var så varierende timeplan var bra, men av og til for varierende. At jeg savnet litt sånn, at det var noen like uker etter hverandre.

Lærerkrefter

Man får veldig mye blandet erfaringer innen dans, at man ikke bare ser dans fra en side, men man får så mange forskjellige lærere og forskjellige impulser så du blir mer kjent med deg selv og hva du liker å danse.

I intervjumaterialet oppstår det flere erfaringer og opplevelser rundt lærerkreftene på Trøndertun. Det framheves også her en bredde innen dansen, at møtet med mange ulike lærere gjør at erfaringene blir blandet, at fokuset ikke blir ensidig. Møtet med ulike lærerkrefter gir innblikk i hva som finnes i den sceniske dansen. Dette hjelper eleven å bli mer kjent med seg selv gjennom dansen.

En av elevene som har gått dans fordypning på videregående skole trekker fram at det skjedde ny læring gjennom møtet med danselærerne på Trøndertun:

Jeg fikk mye ut av dansepedagogene som ting jeg ikke visste da jeg gikk på videregående. Jeg gjorde så mye nytt som jeg aldri har gjort før. Det var gøy å gjøre nye sjangre og stiler.

En annen elev trekker fram at lærerkreftene på Trøndertun var viktig for å mestre:

Lærerne på Trøndertun var veldig mye med på at jeg følte at jeg mestret noe.

Å få besøk av pedagoger utenfra, å dra ut og se forestillinger oppleves som stimulerende for flere av elevene. Besøk av eksterne lærere og koreografer gav ny motivasjon og energi til arbeid med ulike dansefag. Impulsene uttrykkes også som verdifull i forhold til å finne sin identitet i dansen:

Også ja, at vi hadde så mange gjestelærere, det gjorde jo mye, det gav variasjon og gav oss ekstra energi når det kom en ny en inn. Det var litt sånn, alltid noe nytt på en måte.

Nivå

Jeg føler at Trøndertun skiller seg ut fra de andre folkehøgskolene, det er audition ikke sant, da kan man jo forvente at folkehøgskolen er mer der oppe enn her nede for eksempel. At man ikke begynte fra scratch med hva en "tendu" var.

Faglig nivå opptar alle elevene. Det ligger en merkbar forventning i forhold til nivå i det å starte på forstudium. Elevene forventer ikke å starte på nybegynnernivå fordi det er opptakskrav for å komme inn på Dans forstudium. Flere opplever at eget nivå har økt i løpet av året, at denne økningen var utslagsgivende for å få en plass på høyere danseutdanning. Denne eleven forteller at en drøm gikk i oppfyllelse på grunn av det nivået hun kom opp på i løpet av skoleåret. Det var en faglig vekst som ikke var forventet:

Jeg trodde jo heller ikke at jeg kom til å komme opp på et nivå i dans som gjorde til at jeg kunne komme til å gå videre med det. Jeg hadde en svak liten drøm som jeg ikke turte å tenke høyt, men jeg trodde ikke at jeg noen gang kunne komme til å klare det da. Klare å komme videre. Det gjorde jeg jo.

Flere uttrykker at nivået er viktig for motivasjonen til å fortsette med dans:

Jeg tenker det er forskjell på å gå forstudium her og å gå folkehøgskole hvor det er folk som ikke har danset før noe særlig. Nivået har mye å si for motivasjonen til å fortsette.

I mitt møte med intervjumaterialet finner jeg en sammenheng mellom faglig og personlig vekst. Dannende aspekt oppstår når elevene snakker om det faglige innholdet, om lærerkreftene og om det faglige nivået. Det handler om å utvikle sine evner, bygge faglig kompetanse, om å forstå seg selv som danser for å finne veien videre. Nivået på danseundervisningen på Trøndertun opplever forskningsdeltagerne som høyt faglig. Dette har igjen økt elevenes nivå slik at de har fått plass ved høyere danseutdanning.

5.2.4 Det følelsesmessige potensialet

I dette underkapittelet presenterer jeg ut fra empiri opplevelser og erfaringer hos elevene som handler om det følelsesmessige potensialet som ligger i dansen. I mellom meg og det transkriberte materialet oppstod det tre undertema som gikk igjen i det følelsesmessige potensialet: *mestringsfølelse, danseglede og trygghetsfølelse*. Trygghet er godt representert også i det relasjonelle potensialet, men i dette underkapittelet oppstår det som en *følelse*. Funn

under det relasjonelle potensialet viser at følelsen av trygghet er av stor viktighet på Dans forstudium.



Figur 8: Det følelsesmessige potensialet

Mestring

Det første tema som oppstår under det følelsesmessige potensialet er *mestring*.

Jeg føler bare at dansepedagogene underviser på en sånn riktig måte. Jeg tenker på at dansepedagogene gir ting vi kan jobbe med og konstruktiv kritikk. Ting vi kan jobbe med og så få bekreftelse på at ja, bra, som da igjen gir mestringsfølelse.

Elevene snakker om mestringsfølelse, drivkraft og motivasjon, at året med dans på Trøndertun gav dem mestring som la grunnlaget for videre valg i livet. Mestring er en følelse av å lykkes, av å få til noe. På denne måten er både mestring og motivasjon noe som føles innenfra, som en kraft som gir bevegelse mot noe.

Før jeg begynte på Trøndertun så tenkte jeg at dette blir det siste året mitt med dans, nå skal jeg bare danse et år, så får jeg bare finne ut hva jeg vil etter det. Jeg vet ikke helt hva det var, men jeg fikk bare så sykt mye motivasjon og jeg bare fikk tilbake sånn danseglede, så jeg tenkte bare sånn at dette må jeg bare fortsette med, så jeg har jo gått videre da.

Flere nevner fraværet av karakterer som motiverende:

I begynnelsen tenkte jeg det er kanskje litt for snilt på en måte, hva om jeg ikke klarer å utvikle meg hvis jeg ikke har karakterer? Der tok jeg jo feil. Det var.. motivasjonen var jo der uavhengig av vurdering. Og det er jo litt spennende egentlig. For da handler motivasjonen om noe annet enn den vurderingen.

Hos denne eleven har karakterene vært en ytre drivkraft, en ytre motivasjon. På dans forstudium opplevde eleven en endring i oppfatningen av motivasjon, en bevegelse som kan indikere en dreining mot en indre drivkraft. En annen elev snakker om en følelse av usikkerhet i forhold til videre veivalg i livet, men at eleven i løpet av året fikk lyst til å satse på en videre

karriere. Lyst og usikkerhet er følelser, noe som kjennes, som i dette tilfellet gir bevegelse til en retning i livet:

Om jeg ville fortsette med dans var jeg veldig skeptisk når jeg først kom, om jeg ville bruke et helt år til på dans, for jeg var veldig usikker. Men så ble det jo til at jeg fikk lyst til å prøve å få en karriere ut av det her.

Flere snakker om et veivalg i forhold til videre utdanning som handler om å kjenne på hva man vil med livet, en følelse. Å jobbe med et fag som du har en lidenskap til, å kjenne på om denne lidenskapen er sterk nok til at du skal satse videre.

Danseglede

Jeg har jo egentlig lært at det er mye mer med det enn bare hvor mye klarer du å pointe. Uttrykk, også litt mer det med danseglede, at jeg husker det var gøy å danse.

Denne eleven forteller om dansegleden som viktig for året på Dans forstudium. Et gjennomgående tema i intervjuene var begrepet danseglede og ord som gøy, lyst, artig og positivt. Flere påpeker at dansegleden kom tilbake på Dans forstudium, spesielt elever som kom fra videregående skole med dans fordypning. Økt danseglede nevnes her ofte i sammenheng med fraværet av karakterer og lite teori. Det legges vekt på at bare å danse var positivt. Denne eleven forklarer at dansegleden kom som følge av fravær av karakterer:

Det gav meg i alle fall tilbake dansegleden for det var ikke noe fokus på å gjøre alt etter karakter nr 6, noe som gav dansegleden tilbake til meg i alle fall, for det ble mye mindre press, men det var fortsatt veldig enkelt å utvikle seg der fordi det virket som at alle danserne og lærerne der ville hverandre veldig godt.

Danseglede handler for noen om å finne den riktige veien videre i dansen. Hos denne eleven har møte med improvisasjon hatt en avgjørende stemme inn mot videre danseutdanning. Eleven fant ut at det var i samtidsdansen gleden lå. Det førte til et endret veivalg for personen:

Jeg fant ut hva jeg er mest komfortabel med å gjøre og hva jeg liker best å gjøre og det er jo også hva jeg får mest danseglede av.

En annen elev forteller om hvor gøy hun hadde det, og at dette gjorde at hun valgte å gå videre med dansen:

At jeg gikk videre, det var aldri noe jeg tenkte så mye gjennom fordi det skjedde så naturlig, for jeg hadde det så gøy, jeg hadde så mye jeg ville gi.

Trygghetsfølelse

Jeg føler jeg ble på en måte mer trygg som danser og person. At jeg ble mer komfortabel og avslappet og, i rollen som danser, og, at det gav meg selvtillit. At det året gav meg selvtillit. Det jeg tenker mest på er den innstillingen jeg hadde, at jeg fikk en sånn drivkraft og motivasjon til å gå på audition og at jeg følte meg trygg.

Trygghet oppstår hos denne eleven som en følelse, en følelse som handler om danseren og mennesket. Denne trygghetsfølelsen gjorde eleven mer avslappet som danser, gav mer selvtillit og drivkraft til å satse videre på dans. Trygghetsfølelsen framstilles som en god energi som gir eleven kraft videre i livet.

Gjennom mitt møte med intervjumaterialet med det følelsesmessige potensialet som guiding principle oppfattet jeg at det oppstod mange opplevelser hos elevene som handlet om danseglede, mestring og motivasjon. I tillegg kommer trygghetsfølelsen tilbake i dette potensialet. Det kommer tydelig fram at dette er følelser som er av betydning for elevene, at de er med på å gi retning i livet med dansen. Disse følelsene henger tett sammen med det relasjonelle potensialet, der gode relasjoner lærer-elev og elev-elev trekkes fram som betydningsfull for menneskelig vekst.

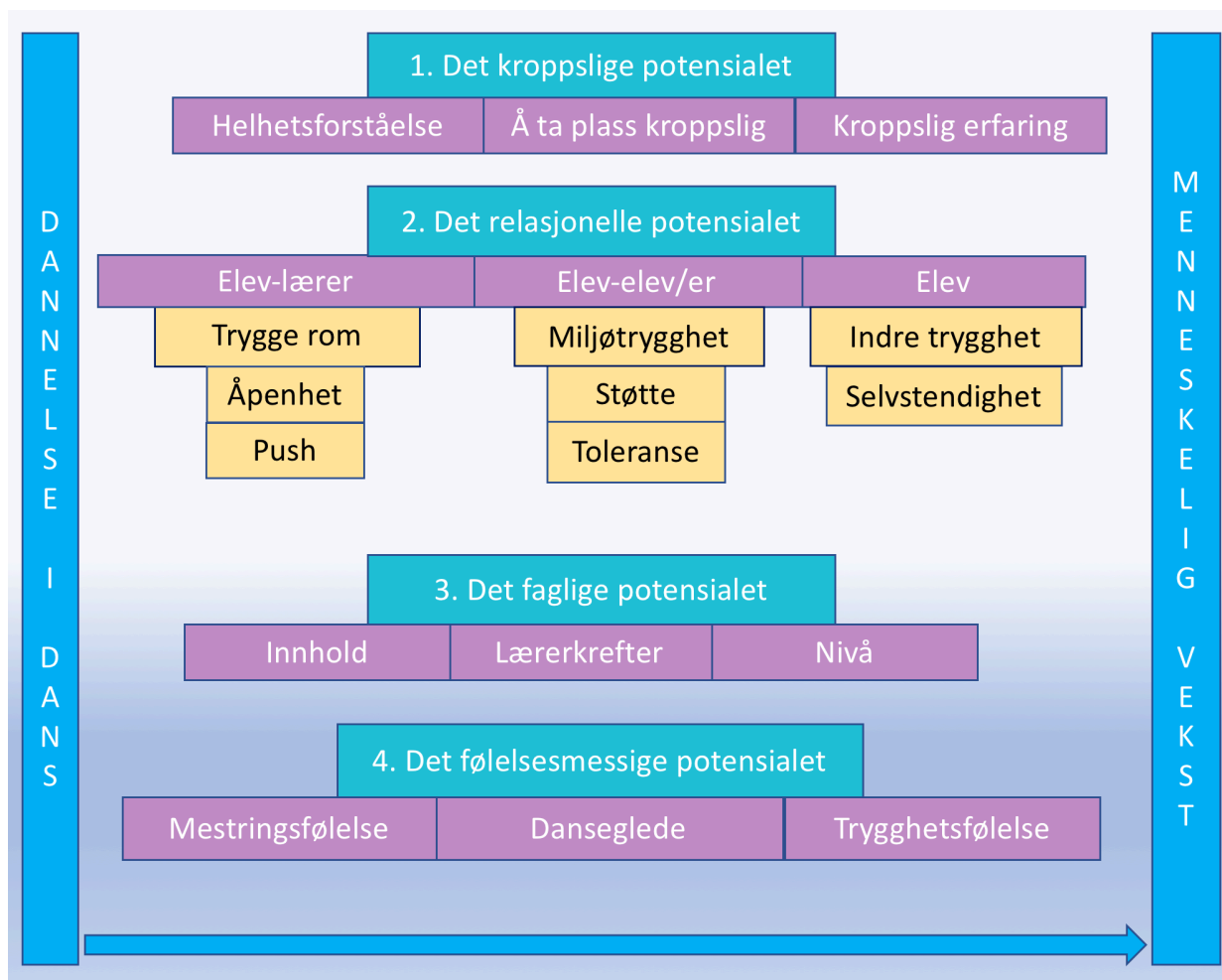
5.2.5 Oppsummering forskningsspørsmål 2

Gjennom å gå det empiriske materialet i møte med en performativ innstilling for å skape potensialer for dannelselse i dans, med de fire potensialene fra teorianalysen som guiding principles, opplever jeg

- a) At de fire potensialene fra teorien bekreftes empirisk i dette materialet.
- b) At flere tema går igjen i de ulike potensialene. De fire potensialene veves sammen i hverandre. Jeg vil si at potensialene trenger hverandre for å bli til som potensialer for dannelselse i dans. Tar man bort det ene, mister man også de andre, eller svekker dem.

Samtidig gir det mening å tematisere under de ulike potensialene da de gir ulike innfallsvinkler på ulike områder. På denne måten står de også godt alene analytisk.

På grunnlag av analysen samler jeg mine potensialer og temaer og nyanser i en visuell framstilling for å samle trådene i analysen rundt forskningsspørsmål 2:



Figur 9: Oppsummering av analyse av forskningsspørsmål 2

Jeg har nå undersøkt dannelseperspektiver blant tidligere elever ved et forstudium i dans på en folkehøgskole med de fire potensialene fra teoriansalysen som guiding principles. Jeg har undersøkt hva som blir til av dannelseperspektiver i mitt møte med det transkriberte materialet og de fire potensialene hos de tidligere elevene. Slik jeg forstår det skjer det en endring hos de tidligere elevene gjennom året på Dans forstudium. Endringene omhandler både kropp, relasjoner, fag og følelser. Det relasjonelle potensialet opplever jeg som sterkest framtreddende i analysen.

Jeg vil i neste kapittel undersøke dannelseperspektivet fra lærersiden og se hva som oppstår av dannende perspektiver i lærerkollegiets dansepedagogiske praksis og dansedidaktikk. Med meg har jeg resultatet fra analysen av forskningsspørsmål nr.2.

6 Lærerperspektiver på dannelse i dans

Dette kapitlet er et analysekapittel som behandler forskningsspørsmål 3:

Hvilke dannesperspektiver oppstår i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans?

Jeg har så langt i oppgaven undersøkt teori og skapt potensialer for dannelse i dans teoretisk. Med de fire potensialene som guiding principles har jeg undersøkt elevperspektivet på Dans forstudium. Jeg retter nå blikket mot lærerperspektivet.



Bilde 1: Lærerkollegiet på Dans forstudium

6.1 Samtaleworkshop

Jeg går i dette kapitlet nærmere inn og undersøker dansepedagogenes didaktiske tenkning og praksis. Didaktikk har jeg tidligere i oppgaven definert som kunsten å legge til rette for læring gjennom å skape noe meningsfullt for og med elevene på samme måte som i scenekunst. Som dansepedagoger på folkehøgskole ligger det føringer i forhold til pedagogikken. Pedagogene skal jobbe med det *hele mennesket*. På samme tid har kollegiet

innført termen forstudium på folkehøgskole. Betegnelsen forstudium setter premisser for et sterkt faglig innhold med faglig utvikling som veiledende prinsipp. Jeg er i arbeidet med dette forskningsspørsmålet oppmerksom på dannelsesperspektiver som oppstår i samtalene med kollegiet, både i selve samtale-øyeblikket og etter workshopene i møtet med det transkriberte materialet. Hva er det i den didaktiske tenkning og praksis som legger til rette for at dannelse skal kunne skje hos eleven? I arbeidet med pedagogene gjorde jeg et skifte fra det mer kvalitative intervjuet med elevene til en mer arts-based og kollaborativ måte å generere forskningsmateriale på. Dette har jeg beskrevet i kapittel 3: Metodologiske perspektiver. Jeg refererer til *dansepedagogene*, eller dansepedagogene ved navn, ikke oss, vi eller jeg. Dette gjør jeg for å skape en avstand til materialet. Gjennom workshopen viser det seg at dansepedagogene ofte omtaler egne uttalelser med *vi*. Dette er det ingen som reagerer på, de bekrefter derimot uttalelsene. Dette indikerer at pedagogene har en opplevelse av å stå tett sammen i arbeid og tenkning. De er vevet sammen som kollegium.

Jeg går nå over til å forklare nærmere hvordan jeg tenker i analysen.

6.2 Diffraktiv analyse

I analysen er jeg nå på utkikk etter hvilke aspekter som har hatt agens, som har skapt og fortsatt er skapende i den didaktiske tenkningen som finnes i det dansende profesjonsfellesskapet. Finnes det en didaktisk tenkning og praksis som legger til rette for at dannelse i dans skjer hos eleven? Finnes det en kobling mellom lærerkollegiets didaktiske tenkning og de fire dannende potensialene som er skapt gjennom litteraturanalsen i denne oppgaven: det kroppslige, det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensiale? Med meg i analysen av forskningsspørsmål 3 har jeg med meg resultatene fra analysen av forskningsspørsmål 2, som støtter at de fire dannende potensialer finnes i elevens opplevelser. Jeg er nå interessert i å finne ut hva det er på lærersiden som gjør at potensialene kan realiseres. Med utgangspunkt i tre samtaleworkshops mellom tre kolleger på Dans forstudium, som også inkluderer meg selv, gjør jeg en diffraktiv analyse ut fra det genererte datamaterialet. I tråd med formålet for diffraktiv analyse ser jeg i denne analysen etter muligheter og potensialer i den dansedidaktiske tenkningen som legger til rette for at dannelse i/gjennom dans kan bli til hos elevene. Jeg ser med andre ord etter hvordan pedagogenes dansedidaktiske tenkning og praksis er performativ for elevens dannelse i/gjennom dans.

6.3 Agentisk snitt

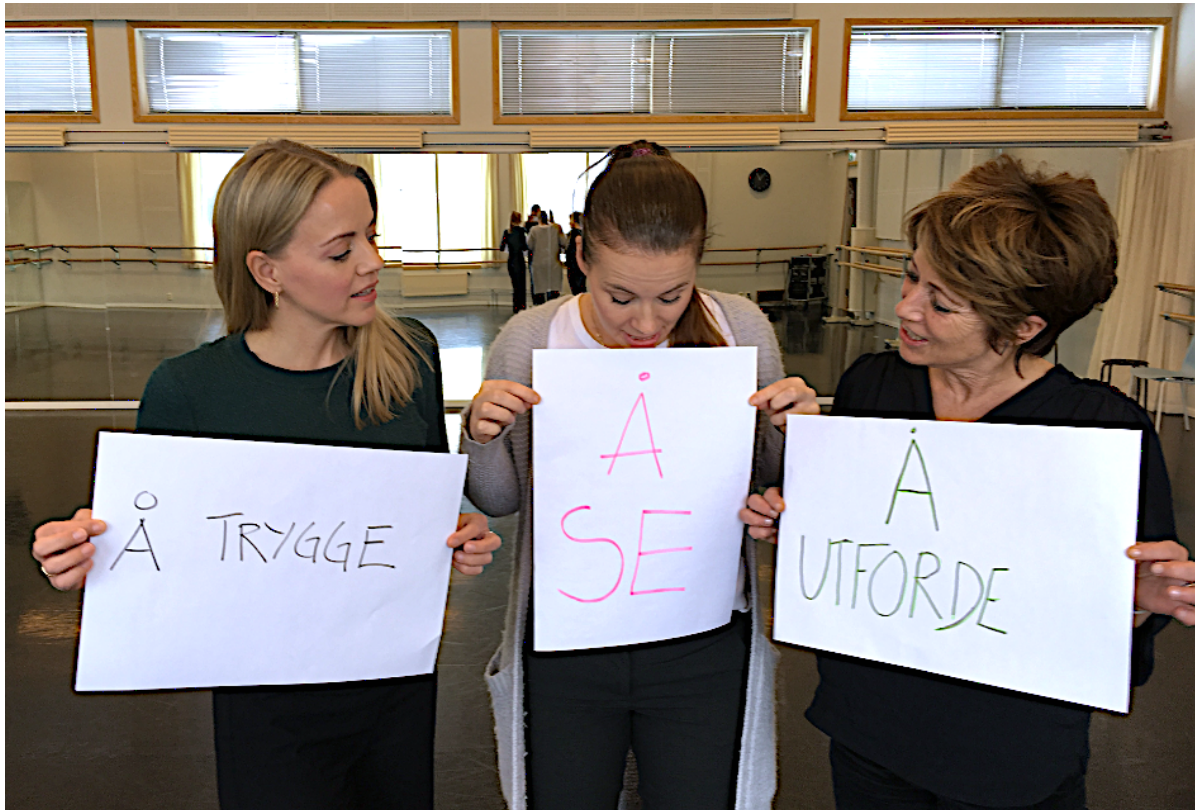
I analysen benytter jeg *dans*, *dannelse* og *didaktikk* som guiding principles. Jeg lar disse tre begrepene lede mitt blikk for å gjøre agentiske snitt. Gjennom å snitte i datamaterialet med disse guiding principles der jeg oppfatter dans, dannelse og didaktikk som relasjonelle i forhold til hverandre, oppstår det flere ord og begreper som gjennomgående ligger uttalt i dansedidaktikken hos kollegiet. Under workshopen trer begrepene fram, de bekreftes og diskuteres av et engasjert dansekollegium:



Bilde 2: Samtaleworkshop i lærerkollegiet

Ved å snitte gjennom materialet på denne måten fanger jeg og samler begrepene i tre overordnende begreper. Samlebegrepene oppfatter jeg som performative agenter som oppstår i samtaler som handler om kvaliteter i det faglige og det relasjonelle, både i relasjonen lærer(e)-elev(er) og i lærerkollegiet innad. Faglig og relasjonell kvalitet er noe jeg finner som en overhengende paraply for tenkningen i profesjonsfellesskapet, som en slags premiss for

arbeidet. De tre samlebegrepene som oppstår i mitt møte med materialet er: *å se*, *å trygge* og *å utfordre*. Disse tre begrepene oppfatter jeg som performative for den dansedidaktiske tenkning de tre kollegene forteller om. Begrepene er basert på levd dansepedagogisk praksis. I analysen ser jeg nærmere inn i hver av de tre begrepene. Basert på teorien om agentisk realisme gjør jeg et agentisk snitt inn i hvert begrep for å se hva som blir til ut fra dette snittet i form av nye performative agenter. Jeg åpner opp *å se*, *å trygge* og *å utfordre* for å se hvordan disse tre begrepene blir til, hvordan dansepedagogene *ser*, *trygger* og *utfordrer*.



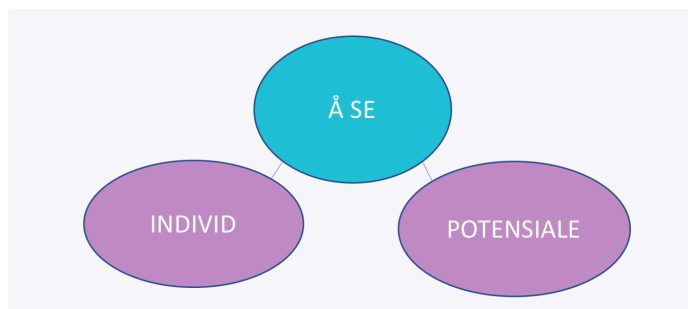
Bilde 3: De tre sentrale performative begrepene i den dansedidaktiske tenkningen

I analysen jobber jeg arts-based og visuelt med utformingen av selv analysen. Letnes (2017, s.112) forklarer at visualisering kan ha en sentral rolle i kunnskapsproduksjon, i meningsskaping og meningskommunikasjon. Visuell meningskonstruksjon legger til rette for tenkning, refleksjon og kommunikasjon. Jeg opplever oppgaven som mer levende, kreativ og skapende ved å visualisere forståelsen av prosessen ved siden av tekst. Ved å benytte visuelle modaliteter (Letnes, 2017, s.113) som foto, tekstbobler og skisser tar jeg leseren med på en reise som er lik en kunstnerisk prosess der forståelse skapes gjennom ord og visuelle modaliteter.

I det følgende presenterer jeg det som ble til i denne analysen.

6.3.1 Å se

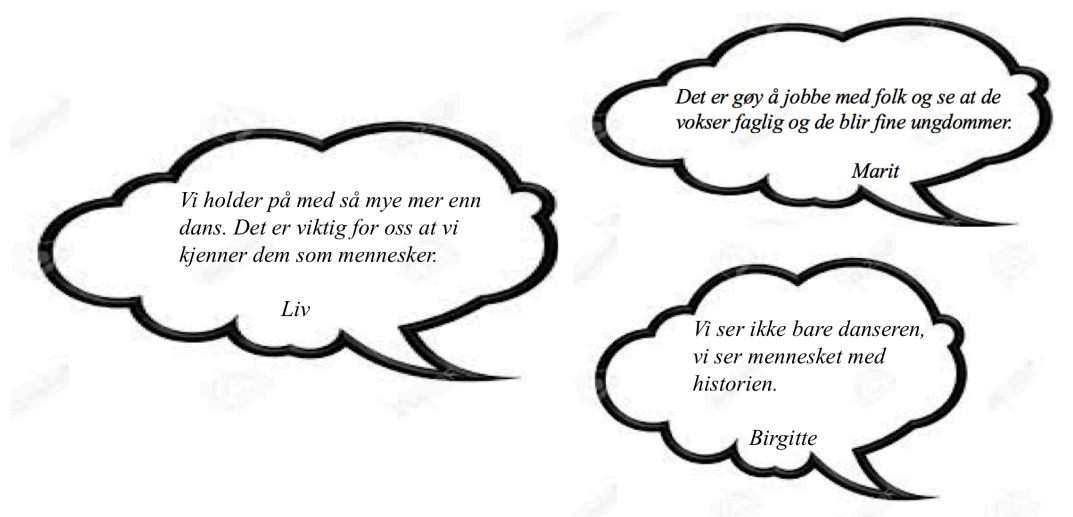
I dette underkapittelet snitter jeg inn i begrepet *å se* for å finne ut av hva som ligger i dette snittet som har agens inn mot de fire dannende potensialer jeg har skapt i dialog med eksisterende teori. (Se forskningsspørsmål 1). Hva er det i *å se* som legger til rette for å danne danseren på forstudium på folkehøgskole?



Figur 10: Å snitte inn i *å se*

Ved å snitte inne i *å se* finner jeg det *å se individet* og *å se potensialet* som sentralt.

Å se individet



Slik kollegiet uttrykker det, finner jeg det å ha fokus på individet som sentralt og gjentakende i samtalene. Hele dansekollegiet er genuint opptatt av individet, av å se den enkelte elev både som danser og menneske. Det handler om det hele mennesket i dansen. Dette kommer tydelig fram i første samtaleworkshop der kollegiet opplever et sammenstøt med egne verdier. Første workshop starter med et bilde som Marit har med seg:



Bilde 4: Det første kullet med Dans forstudium

Bildet viser det første kullet med Dans forstudium sammen med linjen Dans på Trøndertun. Tilsammen sitter 45 dansere i ring på gulvet, 25 av disse tilhører Dans forstudium. Marit forteller at bildet viser mange ulike individ. Marit trekker fram dette minnet som et vendepunkt i profesjonsfellesskapet, et vendepunkt i forhold til veien videre for dans forstudium. På dette tidspunkt ble det tilbudt to danselinjer: Dans og Dans forstudium. Marit trekker fram en følelse hun husker sterkt. En følelse av å ikke strekke til, en følelse av ikke å se hvert enkelt individ fordi mengden dansere var så stor. Hun forteller at det å møte den enkelte utenfor klasserommet og samtidig holde høyt nivå på undervisningen ble en utfordring. Hennes ressurser strakk ikke til. Dette handlet også om å starte et forstudium hvor det en kort periode ble lagt vekt på et tydeligere mester-lære-prinsipp med mer avstand til eleven. Lærerne opplevde å skulle være *noe annet* enn det de egentlig var. Dette *annet* var noe de ubevisst skapte selv, og det gav dem mange erfaringer på veien videre slik at de kunne justere seg inn mot egne verdier igjen.



I eksempelet over opplevde Marit å ikke se hver enkelt elev så mye som ønsket på grunn av mengden dansere som var tatt inn på skolen. I tillegg opplevde hun en dreining bort fra folkehøgskolepedagogikken fordi forstudium krevde mer fokus på danseren. Dansepedagogene opplever på grunn av denne erfaringen å ha funnet en bedre balanse, en dreining tilbake til individet på samme tid som kvaliteten i det faglige opprettholdes. Med eksempelet ovenfor kommer det tydelig fram at det *Å se individet* er like viktig som det faglige innholdet.



Å se individet trekkes fram som noe lystbetont hos lærerkollegiet, at det å bry seg om folk er noe som ligger naturlig hos dem. De opplever det som gøy å jobbe med folk og se at de vokser. Det trekkes fram en nysgjerrighet på mennesket, at å ha lange samtaler med elevene er noe lærerne liker, at dette ikke er påtatt fordi det er folkehøgskole. De snakker om en ekthet i relasjonen til elevene. Når det kommer til interessen for å bli kjent med mennesket og individet, snakker kollegiet på samme tid om tillit og respekt, om evnen de har til å se inn i

eleven to ganger. Det handler om å bli kjent med eleven som danser og menneske. Marit tar fram et minne som handler om en elev hun husker godt. Tilbakemeldingen hun får fra eleven oppleves og føles som viktig. Det er av betydning for henne at elevene har en opplevelse av at lærerne bryr seg.

Jeg husker en elev som sa at på Trøndertun så opplevde eleven at lærerne genuint ønsket at de skulle få det til. Det er så fint. Det er ganske beskrivende. Jeg blir glad når hun sier det fordi hun var ganske utfordrende på mange måter. Vi var tålmodige og brydde oss. Hun har kanskje tidligere blitt møtt med irritasjon, for hun kunne bli litt masete, men jeg tenker vi møtte henne på en annen måte. Vi tok henne på alvor.



Kollegiet snakker om ungdommer som sliter med ulike ting og hvordan kollegene møter dette. Møtet handler om å se individet, om å ta hensyn til hvem de er som mennesker og å bry seg. De snakker om en slags helhet. De ser ikke bare hva de presterer i dansen, men de prøver å ivareta og å hjelpe mennesket så godt de kan. Liv forteller om en følelse, en stemning i kroppen, som oppstår mellom lærerne og eleven/e i rommet. Følelsen de får av å jobbe nært med elevene handler om å sanse eleven uten å kjenne til hele historien til eleven. Har eleven det vanskelig er det lett å føle på dette hvis lærerkroppen er innstilt på å kjenne etter:



Vi ser mye ved å jobbe så nært. Vi trenger nesten ikke å kjenne eleven sin historie. Vi kan fort kjenne på, ved måten eleven jobber på, tar plass eller ikke tar plass på (vi har noen følere). Vi tar hensyn, men ikke sånn la det få lov til å få plassen /fokus i dansstudio. Det tror jeg er en sunn tanke.

Gjennom å *se individet* oppstår det erfaringer og opplevelser hos pedagogene som handler om det relasjonelle og det kroppslige potensialet for dannelse. De forteller om viktigheten av å ha en god relasjon til elevene, om å møtes som kropper i rommet. Jeg vil nå gå videre og undersøke å *se potensialet*.

Å se potensialet

I det didaktiske arbeidet framheves det at alle skal bli sett. Jeg opplever at dansepedagogene har en omsorg for hver elev, en omsorg som også går ut på å hjelpe eleven til å bli bedre faglig. Utgangspunktet for dansepedagogene er at alle elevene har et potensial. Kunsten ligger i å gi de utfordringer de kan mestre hver og en. Opplevelser rundt dette kommer fram gjennom en bildecollage Birgitte har med seg. Collagen skaper minner fra arbeidet med forestillingen *Misa Tango* som pedagogene skapte sammen med elevene for Nidarosdomen i Trondheim. Forestillingen ble skapt til kirkerommet og bygde på mye av elevenes eget materiale, solo, duetter, gruppekoreografi. Elevene var *medskapende* i prosessen.



Bilde 5: Elever på Dans forstudium i "Misa Tango" i Nidarosdomen

(Foto: Arne Hauge)

Dansepedagogene forteller her om viktigheten av å inkludere alle ut fra eget ståsted og at dette er positivt i forhold til å dra ned konkurranseaspektet. Ved å benytte danserne som medskapende i koreografiprosessen trekkes det fram det å ha tillit til at elevene innehar mye kompetanse og å se deres potensiale. Utgangspunktet er at alle kan bidra ut fra sitt eget ståsted, og at alle har et potensiale til å vokse, til å bli bedre.

Det er sånn vi tenker: alle skal inkluderes, alle er like viktig. Uavhengig av hvor mye du har danset. Det sier jo litt om bildet. Alle er med.

Liv

Alle kan noe, noen kan mere, noen litt mindre.

Marit

Vi tar bort konkurranseaspektet.

Birgitte

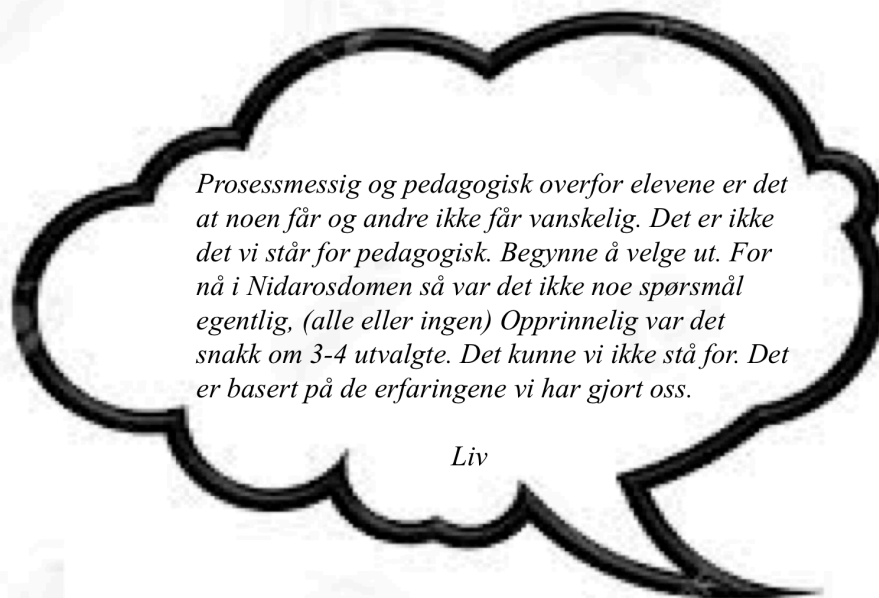
Ved å legge til rette for mestring kommer det fram at noen elever ble valgt ut til å gjøre solo i Nidarosdomen fordi eleven var klar for denne utfordringen, mens andre hadde nok utfordring i det å jobbe mer i grupper. Pedagogene erfarer at dette har vært vellykket basert på elevenes tilbakemeldinger og egen opplevelse. Birgitte viser til en elev som snakket om dette:

Jeg husker en elev som sa at det er så bra at vi forventer. Det betyr at dere vet at vi kan få til noe mer. Det ligger jo noe positivt i det. Vi ser at de har mer å gå på. Vi ser deres potensiale.



Arbeidet med å inkludere alle elevene i prosjektet baserer seg på pedagogenes egen erfaring fra tidligere prosjekter. De framhever det å velge ut noen elever til et eksternt prosjekt som utfordrende. Dette har gitt dårlig dynamikk i elevflokkene og i skoleåret. En av erfaringene kobles til et prosjekt der fem av elevene ble valgt ut til deltagelse etter en intern audition.

Dette prosjektet var en fantastisk mulighet for de fem og et kvalitetsstempel til danselinjen, men det påvirket miljøet at de hadde sitt eget prosjekt. Liv forteller om denne erfaringen:

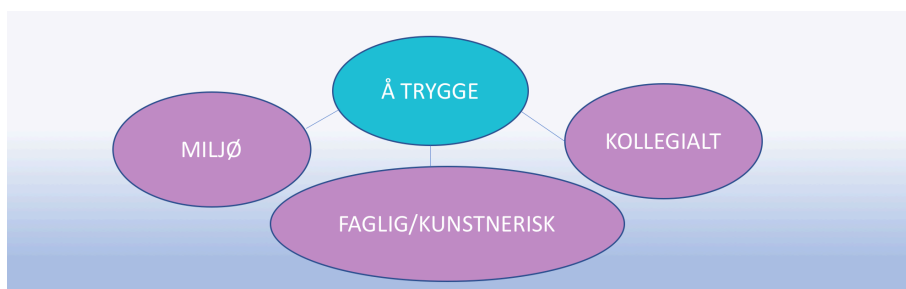


Gjennom å se potensialet oppstår det koblinger til det faglige potensialet som handler om innholdet i undervisningen. Ved å bruke danserne som medskapende i koreografiske prosesser legges det til rette for det kroppslige potensialet, å erfare gjennom medskapende prosesser. Det følelsesmessige potensialet blir også til i det å rette fokus på at elevene får utfordringer de skal klare å mestre.

Ved å lage et snitt inn i å se finner jeg at pedagogene har et stort fokus på å se individet og å se potensialet i danseren. Pedagogene er opptatt av å se danseren og mennesket på samme tid, disse er sammenvevd i hverandre. Ved å se individet med dets historie og individets faglige potensiale legges det til rette for en helhetlig læring og mestring. Samtidig trekkes samspillet fram, begrepet *alle eller ingen* har betydning. Med bakgrunn i å se oppstår det hos meg en linje til alle de fire potensialene, det kroppslige, det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige. Jeg vil nå se nærmere etter hva som oppstår når jeg kikker nærmere inn i å trygge.

6.3.2 Å trygge

I dette kapitlet snitter jeg inn i å trygge for å finne ut av hva som ligger i dette begrepet som har agens inn mot de fire dannende potensialer. Hva er det i å trygge som legger til rette for å danne danseren på forstudium på folkehøgskole?



Figur 11: Å snitte inn i å trygge

Marit tar fram et bilde med tittelen ”We need each other to shine”. Bildet representerer det jeg finner som en holdning både innad i kollegiet, og i relasjonen lærer-elev(er). Gjennom samtaleworkshopen kommer det fram at miljøet er en viktig faktor for læring, og at det legges stor vekt på å kommunisere viktigheten av å ha et godt miljø som grunnlag for både personlig, faglig og kunstnerisk utvikling.



Vi trenger hverandre. Både vi og elevene. Det står jo i gangen opppe. Vi har jo rammet det inn til elevene. Det er veldig treffende i forhold til nettopp det da. Alle tilfører noe i fellesskapet, det er unikt.

Å trygge miljøet

Nå har vi lært oss å bruke tid på det for vi synes det er viktig. Det er en god investering, for vi kommer mye lengre når vi har skapt et godt miljø, da kan vi bare kjøre på. Miljøet er en base for alt.

Liv

Liv forteller her at miljøet har blitt et viktig satsingsområde. Pedagogene trekker fram tidligere erfaringer fra kull der miljøet ikke har vært godt. Jeg finner at denne erfaringen har gjort noe med fokus på miljø, at dette er noe pedagogene aktivt jobber med helt fra starten av skoleåret. Å legge til rette for et godt miljø legger føringer for dansedidaktiske valg. Marit bekrefter denne satsingen og peker på at dette handler om å dreie tilbake til folkehøgskolepedagogikken:

Vi er nok mer bevisst på det fordi at vi har hatt noen opplevelser med dårlig klassemiljø, og vi har sett for sent at ikke gode krefter får styre. Jeg tenker der har vi gått mer tilbake til folkehøgskoletanken om å skape et godt miljø.

Liv trekker fram arbeid med komposisjon som for mange er utfordrende. Det fortelles om en lekende inngang til faget der fokus er å ha det gøy for å trygge elevene inn mot videre arbeid. Dansegleden trekkes fram som utgangspunkt for arbeidet:

Jeg ser at X storkoser seg når vi tulle sånn, så sier hun: så deilig det er når vi bare kan ha det arti. Og få flire. Så ser de jo at disse sekvensene har noe i seg. Så sier jeg dere må tulle litt, herje litt med hverandre, for det er jo en vei å gå, det å leke seg. Det blir fort så alvorlig. Dansegleden, Ja! Det er et utgangspunkt for videre arbeid.



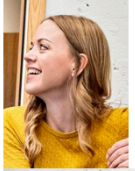
Ved å undersøke å trygge miljøet finner jeg en sterk kobling til det relasjonelle potensialet, der relasjonen elev-elever og lærer-elev oppstår som sentralt i den dansedidaktiske tenkningen. Jeg ser nå videre inne i å trygge faglig/kunstnerisk.

Å trygge faglig/kunstnerisk

Dansepedagogene kommer igjen tilbake til prosjektet i Nidarosdomen der elevene var medskapende dansere. Pedagogene satt med mye dansemateriale som elevene hadde utarbeidet, og de måtte ta noen valg, noe måtte velges bort. Pedagogene la vekt på å skape en trygg prosess kunstnerisk. Elevene ble informert om at alt materiale ikke kan brukes. Ikke fordi det var dårlig, men fordi det ikke passet i koreografien. For pedagogene var det viktig å kvalitetssikre produktet. Pedagogene forteller om en faglig og kunstnerisk tillit som er viktig for tryggheten mellom lærer-elev:



De har tillit til oss. Vi kunne sagt: det skulle jo bare mangle, men nei, det tar vi ikke for gitt. Kan ikke bare ta det som en selvfølge. Det føler jeg på gjennom hele året.



Jeg tenker på den tilliten vi gir dem med at de får være med å skape selv. Vi har et luksusproblem. Vi har for mye materiale. Vi må ta det som funker. De opplevde dette mer som en trygghet i at vi da ikke tar det som ikke funker.




Jeg er kjempeavhengig av å ha den tilliten for å blomstre som pedagog selv. Det er jo fantastisk når man kjenner at man har den tilliten, at de suger til seg. De tar imot det du kommer med og har tillit til at det du sier har nytteverdi.

Pedagogene forteller engasjert om prosessen fram mot forestilling hvor det var viktig å trygge elevene mot norgespremieren i Nidarosdomen. Prosjektet var stort, og det ble lagt vekt på å trygge det danseriske materialet, men også det å leve seg inn i situasjonen og mentalt forberede seg på situasjonen og rommet de skulle danse i. Dansepedagogene satte opp flere visninger på skolen samt flere prøver i kirkerommet. Elevene skulle inn i en profesjonell setting. Det var et stort ansvar å trygge dem fram mot forestillingen. Marit forteller at elevene ga tilbakemelding på en trygghet i forestillingsøyeblikket:

De var jo ekstremt forberedt på en måte, det ga de jo tilbakemelding på i ettertid. De har sagt at de følte seg veldig trygge. De var veldig glade for at vi hadde jobbet så omstendelig og at det var så gjennomarbeidet. Det var ikke i tvil om noen ting. De visste hva de skulle gjøre og hvor.

I møtet med danseren som individ trekkes det fram hvor viktig det er at pedagogene er der for å bygge opp elevene, ikke for å bryte ned. Å trygge dem i det faglige arbeidet, å rose og motivere framheves som noe som er automatisert hos lærerne. Birgitte trekker fram viktigheten av å trygge for faglig motivasjon:



Vi har aldri sagt at dette ikke er bra nok, vi har aldri snakket de ned. Vi er jo der for å bygge dem opp, vi skal ikke bygge dem ned. Vi vil jo deres beste på alle nivå.

Birgitte

Gjennom å undersøke å trygge faglig/kunstnerisk finner jeg at dansepedagogene har et sterkt fokus på å gjøre elevene trygge i en kunstnerisk, utøvende situasjon der de er avhengige av å ha tillit fra elevene for å gjøre gode valg. Å trygge gjennom motivasjon trekkes også fram i forbindelse med å bygge eleven opp. Her ligger det en sterk kobling til både det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensialet.

Å trygge kollegialt

Gjennom samtalen avdekkes en trygghet innad i kollegiet. Pedagogene uttrykker at denne tryggheten innad i kollegiet er viktig. De opplever selv at den gir ringvirkninger inn mot elevene. Gjennom utprøving av ulike former for scenisk arbeid opplever kollegiet en trygghet i at de sammen har funnet metoder som fungerer godt. Jeg finner at denne tryggheten har kommet gjennom prøving og feiling, at det har tatt tid å finne denne.



*Vi gjør oss erfaringer
alene og sammen.*

Birgitte

*Nå blir vi tryggere og tryggere i det vi
holder på med. Vi som kollegium har
brukt tid på det.*

Marit

*Vi formidler nok en varme mellom oss. Vi bryr
oss, vi har tillit og respekt. Det merker elevene.
Gjennom at de ser oss sammen og at de møter
oss alene så kjenner de veldig fort at vi er al
rette folk.*

Liv

Den kollegiale tryggheten tas fram som et faglig samspill der dansekollegiet opplever støtte og et genuint ønske om å lykkes i arbeidet sammen med dansen og med elevene. Samspill, tillit, respekt og dynamikk er ord som går igjen i samtalen. Samspiller oppleveres som viktig for å prøve ut nye ting. Det er rom for å feile, det finnes en åpenhet og en raushet i kollegiet:

Jeg holder på med ting jeg synes er artig, også er det lov til å feile.

Det er en trygghet i det. Ja, trygghet. Det er jo takket være dere.



Det er kanskje en slags bærebjelke for oss. Vi tenker aldri at det kan vi ikke gjøre.

*Vi trenger hverandre, jeg synes vi utfyller og utfordrer og gir hverandre,
så jeg synes det er ganske sånn god, unik dynamikk.*



Den pedagogiske samtalen og teamfølelsen trekkes fram som viktig. De lærer mye av å snakke med hverandre og jobbe sammen i team. Dette har betydning for didaktiske valg.

Gjennom å undersøke *å trygge kollegialt* oppstår det hos meg en forståelse av det relasjonelle potensialet som handler om lærer-lærer-relasjonen. Denne relasjonen framheves som viktig for arbeidet som utføres.

Ved å snitte inn i *å trygge* finner jeg at å skape trygghet er noe av kjernen i arbeidet hos dansepedagogene både i elev-lærer-relasjonen, elev-scenerom-relasjonen og i lærer-lærer-relasjonen. Å trygge miljøet og det faglige-kunstneriske opptrer som sentrale performative agenter i didaktikken. Trygghet kollegialt trer fram som avgjørende for utvikling av en felles dansedidaktikk der det er rom for utvikling gjennom utprøving og feiling.

6.3.3 Å utfordre


I dette kapittelet snitter jeg inn i *å utfordre* for å finne ut av hva som ligger i dette som har agens inn mot de fire dannende potensialer. Hva er det i *å utfordre* som legger til rette for dannelse hos danseren på forstudium på folkehøgskole?



Figur 12: Å snitte inn i *å utfordre*


Å utfordre faglig

Ved å kikke nærmere inn i *å utfordre* oppstår faglig utfordring som et begrep som har agens inn mot dansedidaktikken. Jeg opplever at dansepedagogene anser egen kompetanse fra utdanning og egen kunstnerisk virksomhet som viktig for kvaliteten på undervisningen de gir. Dette er kvaliteter de ønsker å formidle videre.




Det handler om at vi vet hva som forventes der ute. Gjennom å forvente så viser vi dem respekt. Det tror jeg er kjernen i masse av det vi lykkes med.

Marit



Vi snakket om kvalitetstanken. Vi har jo alle med oss en lang fartstid innen dans både utøvende og pedagogisk innen dans.

Liv



Vi gjør jo det vi gjør fordi vi har vært ute i den utøvende verden og vet hva som kreves. Det hadde vi ikke fått til om vi ikke hadde opplevd det på kroppen selv. Det er viktig, det er kompetanse.

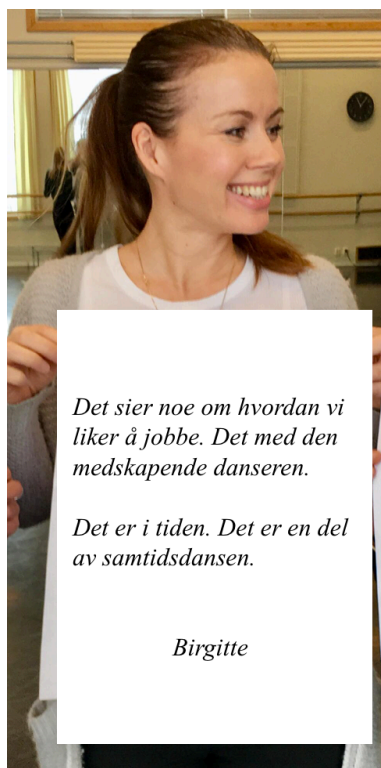
Birgitte

Denne samtalen viser at dansepedagogene trekker fram egen kompetanse og levd erfaring som viktig for arbeidet. At de selv har vært utøvende trekkes fram som sentralt i arbeidet. Faglig sterk og bred bakgrunn virker som en drivkraft inn på undervisningen. Det kommer fram at pedagogene gjennom å vite hva som forventes på en profesjonell dansescene forventer mye av elevene. De snakker om å legge et positivt press på dem. Nok en gang trekkes prosjektet i Nidarosdomen fram som et eksempel på faglig utfordring. Prosjektet kommer som en tillitserklæring utenfra i form av at det er et høyt faglig nivå på linjen Dans forstudium. Samtidig kommer det som en utfordring til både lærere og elever. Liv opplever en spenning rundt prosjektet, at det var en stor utfordring for kollegiet og elevene. Hun opplever at elevene kommer til dans forstudium fordi de vet de kan forvente faglige og kunstneriske utfordringer:

De er jo hos oss fordi de vet ... tilbake på kvalitet.. og også når vi blir spurt fra utenforstående om å være i Nidarosdomen. Med all respekt, det er med dirigent som kommer, og det er hans verk, så vi kjenner jo på forventningene. Jeg husker vi snakket om det. Vi er jo litt sånn, å gud, hvordan får vi til det, og herregud, blir dette bra?

Pedagogene trekker fram det å forvente som essensielt i arbeidet med elevene. Jeg finner at de har tiltro til at de sammen med elevene skal klare å skape et bra kunstnerisk prosjekt, men at det ligger en spenning og en utfordring i å ta på seg et slikt prosjekt. Utfordringen legges på både kollegiet og på elevene. Det å legge til rette for at elevene er medskapende dansere i

prosessen med å utarbeide koreografi er en viktig del av undervisningen. Å utfordre elevene til å skape selv finner jeg som et av hovedmomentene i det didaktiske arbeidet. Pedagogene trekker fram dette arbeidet som å følge med i tiden.



Det kommer fram at det har tatt tid å finne balansen i hvor mye elevene skal skape selv og hvor mye de skal bli utfordret utenfra. Elevene produserte i flere år sine egne forestillinger med eget koreografert materiale. Pedagogene så et potensial som ikke ble utnyttet fordi de ikke fikk nok impulser utenfra. Det ble snakk om å legge til rette for større utfordringer. Med bakgrunn i dette begynte pedagogene å koreografere mer i tillegg til at det ble hentet inn gjestelærere og gjestekoreografer. Dette ble et vendepunkt i dansepedagogenes tenkning. Liv forteller om denne prosessen:

Det handlet om at de skulle bli mer utfordret, det er vanskelig å utfordre seg selv noen ganger. At de ikke vokser med å lære hverandre sitt materiale. De trenger å ha noe å strekke seg etter. Da kom det med innstudering inn. Å være i en setting hvor de virkelig kan blomstre danserisk selv og få utfordret seg teknisk. Vi så et potensiale vi ville bruke.

Birgitte trekker fram en person som har hatt betydning for linjen. Denne eleven er i dag en anerkjent danser internasjonalt. Eleven kom til Trøndertun med en sterk ballett-teknikk.

Jeg husker eleven sto i 1.posisjon i modernetimen. I løpet av året skjedde en transformasjon, og eleven er i dag en av verdens beste moderne dansere. Det startet på Trøndertun. Det er viktig for oss med en god teknikk i bunn, slik at elevene har en sterk kropp som utgangspunkt.

Dansepedagogene snakker om at mange elever har feil teknikk eller mangler teknikk. De jobber med å utvikle forståelsen for teknikken slik at denne absorberes og automatiseres i kroppen for at arbeidet med dansen skal være hensiktsmessig for de ulike kroppene. Arbeid med teknikk, styrke og bevegelighet er med på å hindre skader og legge et grunnlag for videre arbeid. Alle teknikker innlæres med flyt og pust. Det handler om å kjenne sin egen kropp.

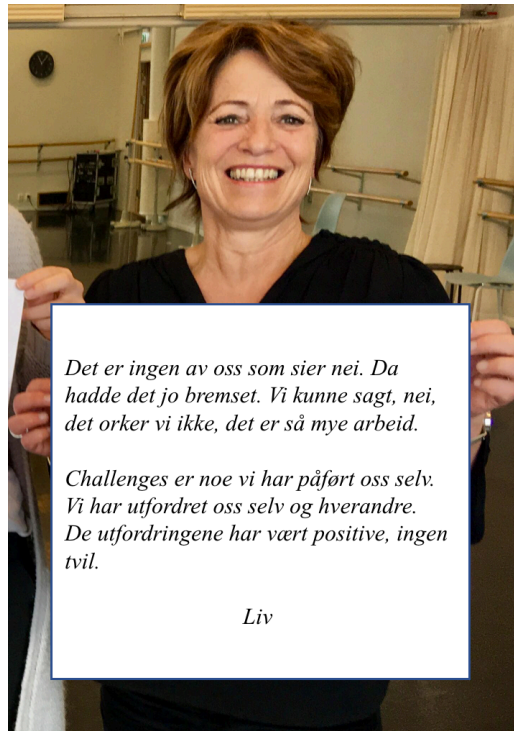
Gjennom å undersøke å *utfordre faglig* oppstår det perspektiver som handler om det faglige potensialet. Dansepedagogene legger levd erfaring fra egen utøvende virksomhet til grunn for de forventinger de har til elevene. Arbeid med riktig og hensiktsmessig teknikk og utfordringer gjennom skapende arbeid framstår som sentralt i den faglige tenkningen. Jeg undersøker nå videre hva som oppstår i å *utfordre kollegialt*.

Å utfordre kollegialt

Liv trekker igjen fram prosessen rundt prosjektet i Nidarosdomen som handlet om å utfordre elevene faglig gjennom å koreograferer sammen med dem eller til dem. Hun forteller at Birgitte satte i gang denne prosessen mange år tidligere ved å sette spørsmålsteget innad i kollegiet ved kvaliteten på elevenes arbeid som ble vist på interne og eksterne scener:

Vi var veldig opptatt av at elevene skulle lage sin egen forestilling, det holdt vi på med veldig lenge. Men så skjedde det der noe, det var du som veldig direkte sa på et møte: dette holder ikke. Du etterlyste kvalitet på forestillingen. Jeg husker det veldig godt, du sa, sånn kan vi ikke ha det.

Det kommer fram at kollegiet opplever at de utfordrer hverandre positivt. Å stille spørsmål og være kritisk har vært utviklende for hvordan undervisningen og opplegget legges opp. De opplever at prosjekter som kommer inn utenfra er med på å utfordre dem på en positiv måte. Utfordringer er noe de trenger for å vokse. Jeg opplever at dansekollegiet har en felles drivkraft i hele tiden å utfordre seg selv og hverandre.



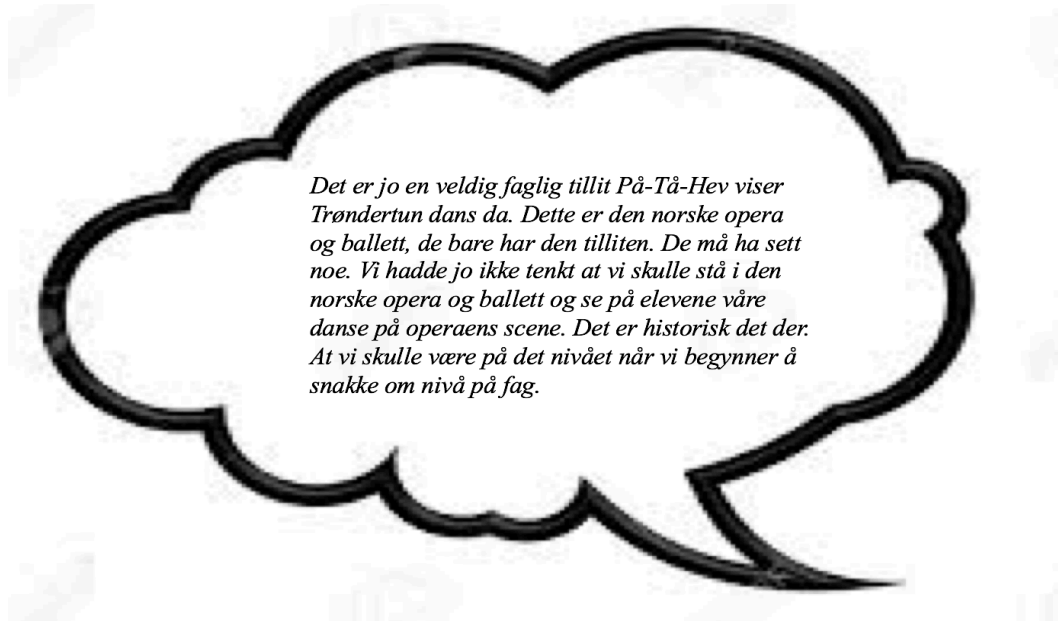
Drivkraften oppstår også i et felles fokus på faglig kvalitet. Et resultat av denne kvalitetstanken er at Dans forstudium på Trøndertun har opparbeidet seg en anerkjennelse i danse miljøet i Norge og i utlandet. Et minne fra en viktig begivenhet forteller om dette:



Bilde 6: Rektor og dansekollegiet i den Norske Opera under "På Tå Hev" 2016

Birgitte tar fram et bilde av rektor sammen med dansekollegiet. Bildet er fra Den Norske Opera og Ballett hvor de skal overvære fem av sine elever danse i prosjektet På Tå Hev på operaens scene 2. Trøndertun var eneste folkehøgskole som var invitert inn i prosjektet.

Gjennom dette minnet oppstår det en felles tydelig stolthetsfølelse, et engasjement rundt det å faglig ha nådd opp til noe som ikke skulle være mulig som folkehøgskole. Pedagogene snakker om den tilliten de ble gitt av å være en del av prosjektet. De er tydelig begeistret over at det arbeidet de har gjort gjennom 20 år skulle føre dit. Liv forteller:



Det er jo en veldig faglig tillit På-Tå-Hev viser Trøndertun dans da. Dette er den norske opera og ballett, de bare har den tilliten. De må ha sett noe. Vi hadde jo ikke tenkt at vi skulle stå i den norske opera og ballett og se på elevene våre danse på operaens scene. Det er historisk det der. At vi skulle være på det nivået når vi begynner å snakke om nivå på fag.

Ut fra møtet med datamaterialet finner jeg at dansekollegiet har faglig kvalitet som et fundament i sitt arbeid inn mot elevene, hverandre og utad. Faglig kvalitet er et grunnlag for alt arbeidet som utføres. Dansepedagogene forteller om et arbeid rundt faglig kvalitet der anerkjennelse utenfra har hatt stor betydning. Birgitte forteller om prosessen og anerkjennelsen som kom fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen:



Vi fikk en anerkjennelse fra NOKUT som sa at vi kan vise til så gode tall i forhold til rekruttering til høyere utdanning at vi er et forstudium. Danseinformasjonen var i kontakt med NOKUT på vegne av oss. På grunn av kontakten med NOKUT ligger vi under forstudium under utdanning på Danseinformasjonens hjemmeside. Det viste seg at forstudium ikke er en beskyttet tittel, men jeg er glad for at jeg gjorde den innsatsen. Da kan vi stå for det vi sier at vi er.

Gjennom å undersøke å *utfordre kollegialt* finner jeg perspektiver som handler om både det relasjonelle og det faglige potensialet. Å utfordre hverandre og elevene med utgangspunkt i kvalitet har ført til utvikling og anerkjennelse utenfor folkehøgskolen.

Ved å snitte inn i å *utfordre* finner jeg at faglig kompetanse blant kollegiet setter en standard og et utgangspunkt for kvaliteten på undervisningen. Med dette utgangspunktet utfordres eleven faglig gjennom dansefag og skapende prosesser. De blir introdusert til den profesjonelle danseverdenen gjennom disse utfordringene. De får kjenne på livet som danser på hel tid. Kollegiet trekker fram utfordring innad i lærerkollegiet som viktig for drivkraft og utvikling. Jevnlige utfordringer har ført fram og gitt utvikling, anerkjennelse og substans i tilbudet.

6.3.4 Oppsummering forskningsspørsmål 3

Gjennom en diffraktiv analyse av det empiriske materialet for å undersøke hvilke dannelsesperspektiver som oppstår i lærerkollegiet med *dans*, *didaktikk* og *dannelse* som guiding principles, opplever jeg:

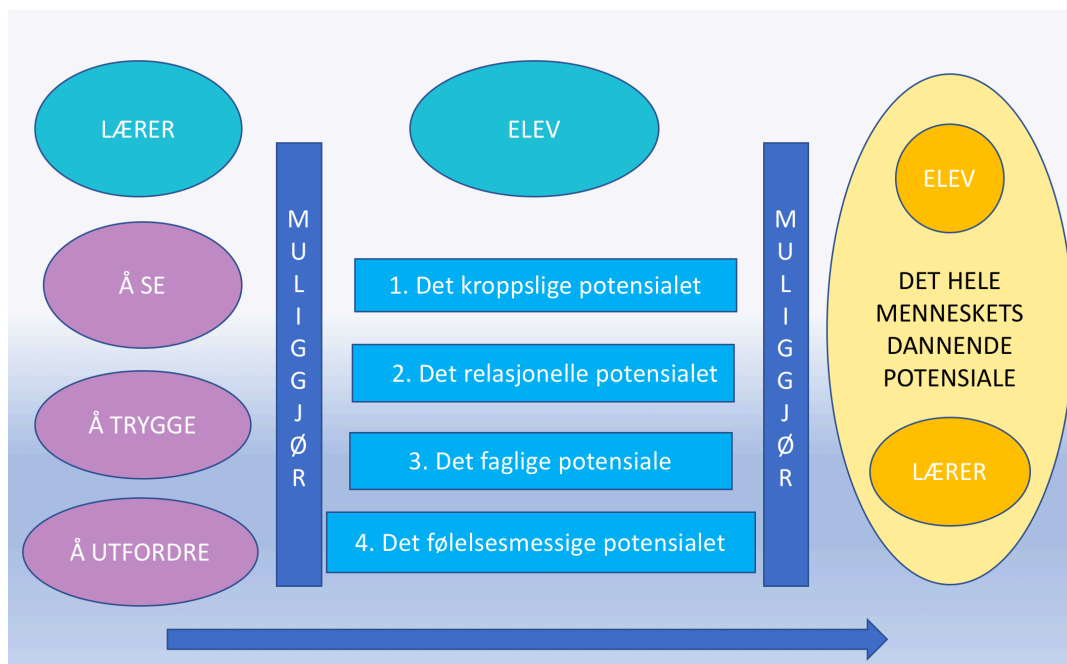
- a) At *å se*, *å trygge* og *å utfordre* oppstår som sentrale performative agenter for den dansedidaktiske tenkningen som kommer til uttrykk i samtalene mellom dansepedagogene.
- b) At de fire potensialene fra teorianalysen oppstår i samtalene og dermed bekreftes det at de er tilstedeværende i dansekollegiets tenkning. Pedagogene artikulere at de aktivt har med seg de fire potensialene i dansedidaktisk tenkning og praksis.
- c) At workshopene har sterk agens inn mot artikuleringen av dansedidaktikken hos dansepedagogene og at lærerne selv er i en dannelsesprosess som del av en profesjonsutvikling.

På grunnlag av analysen samler jeg lærerperspektivet i en visuell framstilling for å samle trådene i analysen rundt forskningsspørsmål 3:



Figur 13: Performative agenter i dansekollegiets tenkning og praksis

Jeg har i de siste to kapitlene analysert elevperspektivet og lærerperspektivet. Ved å analysere intervjuene med tidligere elever fant jeg at dansens fire dannende potensialer finnes i elevens perspektiver. Ved å analysere samtaleworkshopene finner jeg aspekter rundt alle de fire potensialene i dansepedagogens didaktiske tenkning og praksis. Min forståelse er at dansepedagogens dansedidaktikk muliggjør de fire dannende potensialene hos elevene, at elevperspektivet og lærerperspektivet har flere møtepunkter. Ved å legge til rette for læring i dans gjennom *å se*, *å trygge* og *å utfordre* eleven muliggjøres danning, og eleven har mulighet til å vokse også som menneske gjennom arbeidet med dans på forstudium på folkehøgskole. På grunnlag av analysene fra forskningsspørsmål 2 og 3 samler jeg kort trådene i en visuell framstilling. Denne framstillingen endret seg etter funnet om profesjonsutvikling og dannelsesperspektivet innad i kollegiet. Læreren blir derfor også implementert i *det hele menneskets dannende potensialer*:



Figur 14: Dannesperspektiver i dans på forstudium på folkehøgskole

Før jeg i videre kapitler drøfter og diskuterer mer inngående mine funn presenterer jeg helt kort teori rundt profesjonsutvikling. Dette vil være med meg i videre drøfting da dette var et sentralt funn i min analyse.

6.4 Profesjonsutvikling

Slik jeg opplevde det fungerte samtaleworkshopene som sterke agenter i bevisstgjøringen av den dansedidaktiske tenkningen og praksisen i profesjonsfellesskapet. Dansepedagogene intra-agerte med hverandre, med materialiteter som bilder og minner og satte ord på og delte opplevelser og erfaringer de hadde kjent på kroppen gjennom 20 år med arbeid. Lenz Taguchi (2012, s. 28) framhever at ingen teori kan formulere eller representere den tause kunnskapen pedagoger bærer på i sine kropper, og at det derfor er viktig å artikulere levd erfaring og praksis. Gjennom å analysere samtaleworkshopen finner jeg at lærerne er i en kontinuerlig dannelsesprosess i det at de framhever å være i stadig utvikling i profesjonsfellesskapet. Bakgrunnen er en frihet til selv å legge opp innholdet i undervisningen. Det framheves at den didaktiske tenkning og praksis i kollegiet fram til nå har vært en tilnærmet taus kunnskap. Gjems (2019, s. 17) forteller at man i et praksisfellesskap lærer sammen ved å tenke sammen, og at kunnskap bygges opp gjennom praktisk aktivitet der mennesker samhandler i et faglig fellesskap. Jeg forstår dansekollegiets praksisfellesskap som et team på grunnlag av at de har jobbet så tett sammen i 20 år. Gjems (2019, s. 17) tar utgangspunkt i Wenger som mener at

praksisfellesskap ikke er helt synonymt med team. Det kjennetegnes ved en felles læringshistorie hvor praksis ikke er stabil, men består av kontinuitet og diskontinuitet. Diskontinuiteter er elementer som påvirker og lager ustabilitet. Motvekten er stabilitet og varighet.

Innen ethvert praksisfellesskap vil det ifølge Wenger dannes ulike roller, relasjoner og evner et *gjensidig engasjement* basert på forholdene i fellesskapet. Praksisfellesskapet baseres også på ansvarlighet både for at en selv og andre bidrar til å få en felles forståelse for hva som er målet eller oppdraget de skal utføre. (Gjems, 2019, s.17)

Dansepedagogene forteller om opplevelser av diskontinuitet og ustabilitet når en eller flere i dansekollegiet er ute i permisjon og dansepedagoger som ikke har vært en del av teamet overtar undervisningen.

Fra samtaleworkshops og analyser opplever jeg at dansepedagogene har en felles forståelse, et gjensidig engasjement, tillit og respekt for hverandre, at de er et team. Allerede i første samtaleworkshop oppsto det tanker hos meg rundt verdien av workshopene som handlet om en artikulering av tenkningen i profesjonsfellesskapet. Det opplevdes som et viktig arbeid som gir tydeligere retningslinjer for videre arbeid og utvikling. Littleton & Mercer (2013) forklarer en slik prosess som noe som forgår gjennom *interthinking*:

Our aim is to explain how, mainly the by using spoken language people are able to think creatively and productively together. We call this process “interthinking” to emphasize that people do not talk only to interact, they interthink. (Littleton & Mercer, 2013, s. 12)

Gjennom å tenke sammen i kreative og produktive samtaleworkshops legges det til rette for at profesjonsutvikling kan skje. Mine funn befester dette masterprosjektet i seg selv som en sterk og bevisstgjørende agent i utviklingen av kunnskapen i profesjonsfellesskapet. Jeg opplever at dansepedagogene legger til rette for læring gjennom felles forståelser som i denne oppgaven blir nedfelt i tekst. Denne kunnskapen har potensial som verdi for framtiden for kollegene på Dans forstudium og for andre dansepedagoger i andre lærende profesjonsfellesskap.

Jeg har nå presentert profesjonsteori ut fra funn jeg gjorde i analysen av forskningsspørsmål 3. Jeg går nå videre inn i kapittel 7 hvor jeg presenterer resultater, drøfter og diskuterer de tre ulike forskningsspørsmålene. Til slutt drøfter hele oppgavens problemstilling.

7 Resultat, drøfting og diskusjon

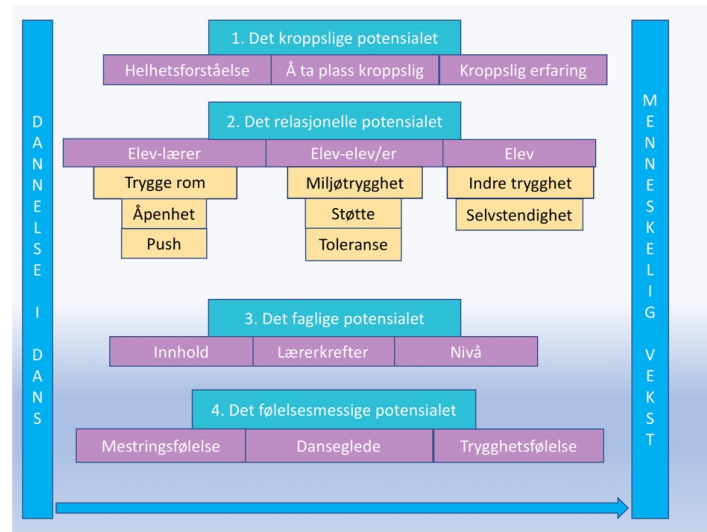
I denne kapittele presenterer jeg resultater, drøfter og diskuterer funn og metoder.

De ulike resultatene sammenfattes gjennom å sette sammen de fire sentrale figurene fra mine analyser i en felles figur:

a) Analyse utvalgt teori



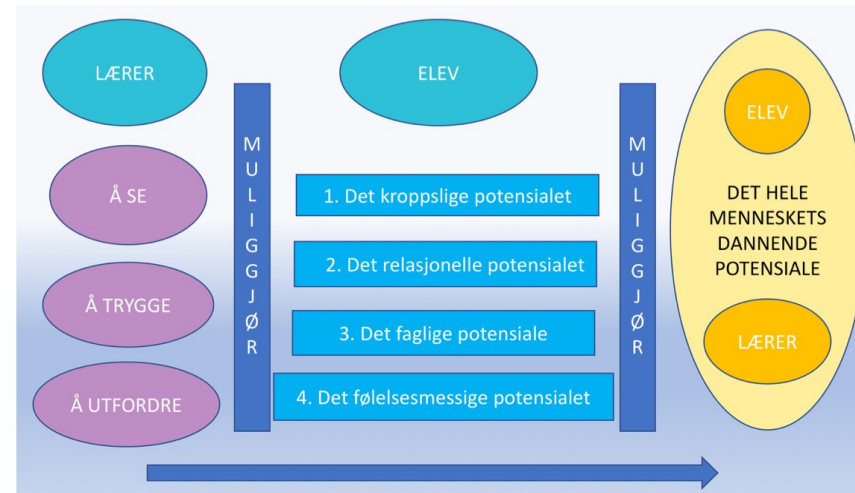
b) Analyse av elevenes perspektiver



c) Analyse av lærerperspektiver



d) Resultat sammenlagt



Figur 15: Oppsummering av analyser og resultat.

Figur 15 viser alle resultatene i oppgaven der hensikten var å undersøke om arbeid med scenisk dans på forstudium på folkehøgskole er dannende, om og hvordan undervisning i dans på forstudium på folkehøgskole bidrar til elevens vekst. Bakgrunnen for oppgaven var å sette fokus på dannelse i forbindelse med fagets plass i folkehøgskolen, med undervisning i dans på høyt nivå. Jeg vender nå tilbake til hvert forskningsspørsmål og svarer på, konkluderer og drøfter hvert enkelt spørsmål før jeg til slutt drøfter hele problemstillingen. Et kritisk blikk på studien ligger implementert i drøftingen.

7.1 Teorianalysen

Med utgangspunkt i første forskningsspørsmål: *hva er dannelse i/ gjennom dans undersøkt gjennom et utvalg teori?* skapte jeg ut fra krysningspunkter og mulighetsrom fire begreper som jeg opplevde som beskrivende for dannelse i/gjennom dans: *det kroppslige, det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensialet*, se figur 15a. Jeg fant også en kryssning jeg opplevde som begrensende for dannelsen, *begrensningsrom*. Krysningspunktene og resultatet fra teorianalysen gir meg en forståelse av at det finnes potensial for å dannes som menneske i og gjennom dans. Min konklusjon er at det finnes dannende potensial i dansen. Dette kommer til syne i teoretisk artikulering som er skapt i arbeidet med denne oppgaven om *det kroppslige, det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensialet*.

Resultatet viser en sammenheng til Bonbright, Bradley og Dooling (2013) som framhever sosial interaksjon, kognitiv utvikling og følelsesmessig modning som egenverdier i opplæring innen dans kan føre med seg. Funnene i deres rapport henger sammen med det relasjonelle, det faglige og det følelsesmessige potensialet i dannelse i/gjennom dans. Det kroppslige potensialet inkluderes i Østern (2015, s. 17) som forteller at inkluderende didaktiske grep i danseundervisning åpner opp for en helhetlig estetisk opplevelse og transformasjon som er både *kroppslig, sosial, kognitiv og emosjonell*. Her trer det fram en sterk kobling til de fire potensialene. Begreper som emosjonell og kognitiv kommer i oppgaven fram i form av følelser og faglig kunnskap. Dette gir mening da emosjoner er noe som oppstår i forkant av følelser og kognitiv transformasjon muliggjøres gjennom tilførsel av faglig kunnskap. Resultatet viser at dannelse i/gjennom dans inkluderer *det hele mennesket* gjennom kroppslige, relasjonelle, faglige og følelsesmessige aspekter. Dette har en sammenheng med uttrykket *paideia*, som hos Doseth (2011, s. 13) forklares som en bred tilnærming til dannelse: At alle mennesker har en potensiell evne til dannelse, at dannelse gjelder for *hele mennesket*. Dette samsvarer med Ørbæk (2018, s. 116) som sier at dansen aktiviserer *hele mennesket* og

Walstad (2011, s. 13) som viser til Grundtvigs dannelsesbegrep som omhandler hode, hjerte og hånd.

Tanken om å velge teorianalyse som metode oppstod i det innledende arbeidet med oppgaven da jeg opplevde en mangel på forskning om dannelse i/gjennom dans. Tidligere forskning viste dannende aspekter ved, og positive effekter av, å danse, men jeg fant ingen spesifikk teori om dannelse i/gjennom dans. Hos meg oppsto det et behov for å fylle dette hullet og utvikle begreper rundt dannelse i/gjennom dans for å ha noe å bygge analysen av det empiriske materialet på. Jeg utforsket og analyserte dannelsesteori gjennom en kortfattet gjennomgang av dannelsesbegrepet helt fra antikkens *paideia* og fram til perspektiver på dannelse i dag. Teorier om kropp/dans fant jeg både i kroppsfenomenologien og hos nåtidens forskere i dans. Teorigjennomgangen kan ses på som en kvalitetssikring av dannelsesbegrepet, at jeg går tilbake til fundamentet for å utvikle min egen kunnskap om fenomenet dannelse og slik inntar eierskap. Jeg har ikke fordypet meg i *en* teori eller et perspektiv på dannelse. Dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i en spesiell teori eller et perspektiv på dannelse hadde oppgaven hatt et annet innhold. Jeg har innhentet perspektiver fra syn på dannelse i dag, noe som også innvirker på resultatet og gjør oppgaven aktuell. I forhold til teorier om dans, som er et mindre område enn teorier om dannelse, har jeg tatt utgangspunkt i eldre teori, som hos Merleau-Ponty, men jeg har i hovedsak forholdt meg til nåtidens forskere. Forskningsspørsmålet er undersøkt med en kreativ inngang der jeg har funnet nye koblinger på tvers av eksisterende teori og gjort det til mitt eget materiale. Det kan hevdes at teorianalysen ikke har tilstrekkelig akademisk substans fordi den har mer teoretisk bredde enn dybde, at dette er en risikabel inngang hvor jeg bare berører overflatene i eksisterende dannelsesteori og teorier om dans. Mitt valg har vært å bygge oppgaven på ulike teorier, ikke bare *en* eller få eksisterende teorier. Hele oppgavens kvalitet avhenger av at jeg har gjort fornuftige valg i utvalg av teori og mine kryssninger slik at begrepene jeg har skapt gir mening for andre enn meg selv.

Jeg går nå over til å svare på og drøfte forskningsspørsmål 2.

7.2 Elevperspektivet

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 2: *Hvilke dannelsesperspektiver i dans blir til blant tidligere elever ved et forstudium i dans på en folkehøgskole?* oppstod det i samtalen med elevene opplevelser og levde erfaringer rundt dannende perspektiver. Ved å benytte de fire potensialene fra teorianalysen som guiding principles i en performativ tematisk analyse av

datamaterialet, opplevde jeg at de fire potensialene fra teorianalysen er oppstår, er tilstede og bekreftes gjennom elevens opplevelser og erfaringer fra året på Dans forstudium, se figur 15b. Flere tema rundt kropp, relasjon, fag og følelser går igjen i de ulike potensialene. Jeg opplever at potensialene veves sammen og trenger hverandre for å bli til som dannende potensialer i dans. Tar man bort det ene svekkes potensialet for menneskelig vekst. Med utgangspunkt i undersøkelsen rundt forskningsspørsmål 2 konkluderer jeg med at arbeid med dans på forstudium på Trøndertun folkehøgskole er dannende for eleven/mennesket og at de fire potensialene fungerer som utgangspunkt for undersøkelsen.

7.2.1 Dansens fire dannende potensialer

Jeg drøfter videre resultatet med blikket vendt mot de fire potensialene skapt gjennom teorianalysen fra forskningsspørsmål 1.

Det kroppslige potensialet

Det kroppslige potensialet blir til gjennom elevenes opplevelser. De forteller om en forståelse og en positiv endring og vekst når det gjelder kroppslig erfaring, helhetsforståelse og en forståelse av å ta plass med kroppen i rommet, se figur 15b. Opplevelsene forteller om endring i kroppen, en kroppslig læring og erfaring som fører til positiv vekst. Dette henger sammen med Damgaard Knudsen (2008, s. 1) som forklarer at dannelse er noe som skjer gjennom kroppen basert på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Engelsrud (2006, s. 5) som forklarer kroppen som subjekt og objekt, som seende, berørt og berørende. Elevenes opplevelser står i kontrast til forskning og litteratur som utelater kroppens subjektivitet og forklarer kroppen som et objekt som fylles med kunnskap. Steinsholt (2011, s. 49) viser til klassisk danningsteori og material dannelsesstenkning og forklarer at dannelsen ut fra et slikt syn som handler om at mennesker blir det de har lært. Det kan hevdes at elevenes opplevelser av karaktersetning i videregående skole virker hemmende for den kroppslige forståelsen. På videregående skole utførte elevene danseteknikk og prøvde å kopiere lærerne uten at de helt forstod hvordan det skulle kjennes i kroppen. Denne kroppslige forståelsen kom ifølge elevene selv mer på plass etter videregående skole under året på Dans forstudium. En slik negativ opplevelse kobler jeg til mitt funn om begrensingsrom som handler om at mennesket skal adlyde og kopiere læreren for å tilfredsstille ytre krav som karakterer. Dette stemmer overens med Østern (2016, s. 238) og begrepet ”nikkedukkedanser” som forteller om en dansefaglighet som handler om å kopiere andres bevegelser, være velvillig og ikke yte motstand. En slik objektivisering av eleven kan hevdes å være i strid med

folkehøgskolepedagogikken der læreren og eleven skal møtes på samme nivå. Fraværet av karakterer kan gjøre forholdet mellom lærer og elev mer likeverdig, men det gir ingen garanti for at danseundervisning på folkehøgskole generelt ikke følger mesterlære-prinsippet.

Det relasjonelle potensialet

Det relasjonelle potensialet tar stor plass, er gjennomgående og gjentakende i samtalene med de tidligere elevene. Elevene opplever å ha hatt en positiv vekst i relasjoner, i møter med andre mennesker og i møtet med seg selv. Det relasjonelle perspektivet kommer til syne i både elev-lærer-relasjonen, elev-elev/er-relasjonen og eleven(i seg selv)-relasjonen. Resultatet viser flere undertema under hver ”hovedrelasjon”, se figur 15b. Elevenes fokus på det relasjonelle knytter jeg til Varkøy (2017, s. 40) som mener det ikke er mulig å dannes uten kontakt med andre mennesker. Dette stemmer overens med Scwanitz (2002, s. 384) og Changezi (2008, s. 5) som begge peker på at dannelse handler om å kunne reglene i de sosiale spillet. Å legge til rette for menneskelig vekst i relasjon til andre mennesker er sentralt i folkehøgskolepedagogikken. Dette bekreftes av Haddal (2011, s. 202) som framhever at alle folkehøgskolene har relasjonelle ferdigheter/sosial kompetanse som et viktig dannelsingsmål. Resultatet er derfor ikke overraskende. Elevene er i kontakt med andre mennesker, medelever og lærere, hele dagen igjennom. Hvis lærerne ikke er oppmerksom på viktigheten av å skape gode relasjoner og for eksempel opererer etter et strengt mesterlæreprinsipp eller ikke utøver tillit, er det muligheter for at eleven mistrives og ikke får den ønskede positive veksten. Resultatet viser en sammenheng med Anttila (2003, s. 18) og Lamothe (2015, s. 109) som forteller om hvor viktig lærer-elev-relasjonen er i arbeidet med å støtte elevenes selvrealisering, å støtte dem til å bli det de er. Disse perspektivene stemmer overens med resultatet som viser at lærerne er viktige for den personlige veksten. Gode relasjonelle forbindelser legger til rette for menneskelig vekst, og det relasjonelle potensialet blir utnyttet på best mulig måte. Resultatet viser at det er viktig hvem som underviser i faget, at det er personavhengig om det legges til rette for dannelse i/gjennom dansen. Dette understrekes av Østern (2015, s. 16) som trekker fram viktigheten av det relasjonelle ved kunstdidaktikken: ”Dansepedagogen har en sentral inkluderende oppgave i å gi varme og se muligheter for dans i alle danser-kropper, uansett hvem man er og hva man bringer med seg inn i dansen”. Resultatet viser ikke relasjoner som handler om andre materialiteter enn mennesker. Jeg forstår dannelse som noe som oppstår i intra-aksjon mellom alle materialiteter. Dette kan komme av spørsmålene i intervju-guiden. Dersom jeg hadde spurt etter andre forhold som handlet om opplevelsen av å jobbe med dans i ulike rom, med ulikt lys, luft og musikk, kunne

jeg fått fram opplevelser også rundt andre materialiteter. Dette er opplevelser som kunne beriket oppgaven i et posthumanistisk perspektiv. Det kan være interessant å forske videre på dette i en annen sammenheng.

Det faglige potensialet

Resultatet av forskningsspørsmål 2 viser at et sterkt faglig fokus i undervisningen har positiv innvirkning på elevens vekst, at dannelse oppstår i møte med dansefaget og faglige ferdigheter. Dette henger sammen med min forforståelse begrunnet i teori der dannelse også skjer gjennom tilførsel av kunnskap, gjennom arbeid med dans på høyt nivå. Resultatet viser at undervisningens innhold, lærerkrefter og nivå er elementer som virker positivt inn på eleven, se figur 15b. Min konklusjon er at arbeid med fag på høyt nivå på Dans forstudium virker dannende på eleven. Resultatet viser også at utdanningen på Dans forstudium har vært avgjørende for at elevene fikk oppfylt sin drøm om å studere dans videre i inn og utland. Resultatet henger sammen med Klafki i Jortveit (2008, s. 9) som mente at dannelse finner sted når eleven får en opplevelse av en større betydning gjennom lærestoffet. Innholdet i undervisningen er hos mine tidligere elevers erfaringer, som hos Klafki, betydningsfull for dannelsen. I elevenes opplevelser nevnes tilgangen på gode lærerkrefter flere ganger, både det faste lærerteamet og gjestelærere. Dette henger sammen med Eisner i Dale (1999, s. 14) som var opptatt av at utdanning og lærerens kunnskapsformidling var av god kvalitet. Resultatet viser at balansen mellom danning og utdanning fungerer på Dans forstudium, og at læreren er en viktig katalysator for om dannelse skal kunne skje. Her hevder Varkøy (2017, s. 36) at det er et usynlig skille mellom utdanning og dannelse der begge henger sammen i et gjensidig avhengighetsforhold, noe som gir vekst. Dette synet på dannelse og resultatet fra undersøkelsen stemmer ikke overens med forståelser som handler om at faget er dannelsen underdanig eller at faget skal ta over fokuset. Ohrem (2011, s. 47) viser til Hellesnes og Kloteig som er skeptiske til å knytte danning og utdanning sammen. De mener det er en fare for at danningsbegrepet utvannes når hele rommet blir fylt med læring. På den ene siden er dette et syn som kan kobles til det mer tradisjonelle synet på dannelse i folkehøgskolen, der faget ikke tilegnes stor plass, det er tilstede for at dannelse skal kunne skje. Jeg kobler også dette synet Gadamer slik Steinsholt (2011, s. 42) forteller at Gadamer antydte at dannelse er noe som bare skjer, noe som tiltaler og overrumpler oss. På den andre siden er dette et syn som blir utfordret gjennom mine resultater og som rører ved den tradisjonelle tekningen om fag og dannelse i folkehøgskolen. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 7.4 hvor jeg drøfter hele problemstillingen.

I undersøkelsen av forskningsspørsmål 2 har jeg intervjuet tidligere elever som nå er ute i høyere danseutdanning. Jeg har ikke snakket med tidligere elever som har tatt andre utdanningsvalg etter Dans forstudium. Jeg får derfor ikke tak i perspektivene til elevene som ikke valgte høyere danseutdanning etter Trøndertun. De elevene jeg nå har snakket med har vært ambisiøse og målrettet og hatt nytte av det faglige høye nivået. Andre kunne bidratt med perspektiver hvor innhold og nivå kanskje ikke har vært så avgjørende, kanskje til og med hemmende for dansegleden. Dette er bare refleksjoner, men det viser at jeg også kan gå glipp av noe ved å velge et homogent utvalg. Samtidig peker jeg på at jeg var meg utvalget bevisst, se kapittel 3.5.1.

Det følelsesmessige potensialet

Resultatet av analysen av forskningsspørsmål 2 viser at det følelsesmessige potensialet er tilstede i elevenes opplevelser og erfaringer fra året på Dans forstudium. I mitt møte med datamaterialet oppsto temaene mestringsfølelse, danseglede og trygghetsfølelse, se figur 14b. Min konklusjon er at elevene opplever at det følelsesmessige potensialet muliggjøres gjennom arbeid med dans på Dans forstudium. Ved å kjenne på gode følelser som mestring, glede og trygghet legges det til rette for menneskelig vekst gjennom å ta del i danseundervisningen på Trøndertun. Min forståelse av å være en kropp innebærer å ha følelser. Resultatet og min forståelse henger sammen med Meling (2008, s. 15) som trekker fram at elevene i folkehøgskolen skal kjenne og vite at de er verd noe, betyr noe og kan bidra med noe. Det at elevene kjenner på ulike følelser i arbeidet med dansen kan ses i sammenheng med empati. Changezi (2008, s. 5) sier at et dannet menneske vil være i stand til kjenne empati, å bruke egne erfaringer til å kjenne igjen følelser i andre. Dette henger sammen med Lamothe (2015, s. 145) som legger vekt på at man gjennom dans utvikler kunnskap for hvorfor vi føler slik vi gjør. Resultatet henger også sammen med Keinänen (2010, s. 143) som fokuserer på gleden man får ved å danse og Glad (2002, s. 55) som sier dans er en katalysator for sterke følelser. Et av mine spørsmål i intervjuguiden handlet om negative erfaringer fra året på Dans forstudium. Noen få elever nevnte noe om dette. Deres negative erfaringer handlet ikke om situasjoner/følelser i danseundervisningen, men i forhold utenfor. Ved å være tidligere lærer og snakke direkte med elevene er det muligheter for at jeg går glipp av følelser og opplevelser elevene hadde som ikke var positive. Det at de kjenner meg kan påvirke deres stemme. Jeg undrer meg over at det ikke framkom flere opplevelser som handlet om negative følelser og erfaringer. Resultatet kunne vært annerledes om elevene hadde blitt intervjuet av en ekstern forsker og ikke av en tidligere lærer. På en annen side kan det være at året opplevdes som

svært positivt, og at de negative opplevelsene ikke var mange, at det de sitter igjen med er en positiv helhetsopplevelse. Jeg tolker elevens opplevelser totalt som positive, både i forhold til innhold og lærerkrefter. Dette kan ses på som et resultat av det positive miljøet og at det er de positive opplevelsene de bringer med seg videre.

Jeg går nå over til å presentere resultat og drøfte dannelsesperspektivet ut fra forskningsspørsmål nr.3.

7.3 Lærerperspektivet

Resultatet fra forskningsspørsmål 3: *Hvilke dannelsesperspektiver oppstår i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans?* viser flere

dannelsesperspektiver uttalt i dansepedagogenes didaktiske tenkning og praksis.

Perspektivene har en kobling til elevens opplevelser knyttet til dannelse og de fire potensialene fra den teoretiske analysen fra forskningsspørsmål 1. I koplingene finner jeg et fundament som lærerkollegiet legger til grunn for det arbeidet som gjøres inn mot elevene. Dette fundamentet muliggjør dannelse gjennom dans på forstudium på folkehøgskole. De tre performative agentene jeg fant som sentrale for didaktikken hos dansepedagogene var *å se*, *å trygge* og *å utfordre*, se figur 15c. Gjennom *å se* individet og potensialet, *å trygge* miljøet, det faglige/kunstneriske og *å utfordre* faglig legges det til rette for å danne elevene gjennom dansefaget. Gjennom *å trygge* og *utfordre* kollegialt legges det til rette for en utvikling i profesjonsfellesskapet som virker inn på dansedidaktikken. Min konklusjon er at dansepedagogene på Dans forstudium er samstemte og bevisste, de kobler sammen tanker rundt dannelse til en felles dansedidaktisk tenkning og praksis som hele tiden er i utvikling gjennom utforsking og et felles engasjement basert på tillit.

7.3.1 Det hele mennesket

Å se individet og å trygge miljøet er begreper jeg knytter opp mot folkehøgskolepedagogikken med fokus på *det hele mennesket*. Disse to begrepene henger sammen med Haddal og Vinje (2016, s. 12) som sier at folkehøgskolen sikter etter å pleie det ”hele mennesket” og utvikle elevenes selvbevissthet, og Meling (2008, s. 15) som sier at møtet med eleven er grunnlaget for hele dannelsesprosjektet i folkehøgskolen. Melings uttalelse henger også sammen med elevenes perspektiver der *åpenhet* og *trygge rom* oppstod som sentrale i lærer-elev-relasjonen.

Å se potensialet og å utfordre faglig knytter jeg til forstudiums-fokuset der faglig utvikling er målet for utdanningen. Dersom alle disse perspektivene, *å se individet og potensialet*, *å trygge*

miljøet og det *faglige/kunstnerisk* og *å utfordre faglig* knyttes sammen slik resultatet viser, trer det fram en kobling mellom dannelse og utdanning, der fokuset på dannelse framstår som en performativ agent i dansepedagogenes undervisning, i utdannelsen på Dans forstudium. På denne måten er fokuset på fag og dannelse hos dansepedagogene sammenvevd, likestilt og balansert samtidig som undervisningen i faget er på et høyt nivå.

Resultatet viser at dansepedagogene har eleven i fokus som subjekt, ikke som objekt. Eleven skal ikke passe inn i en allerede etablert form eller et uttrykk lik det Østern (2016, s. 238) omtaler som ”nikkedukkedanser”. Dette henger sammen med Myhre & Nesse (2009, s. 107) som viser til et slikt hierarkisk syn som en objektivisering av mennesket i dansen. Resultatet viser en tilnærming til et forstudium der mennesket står i fokus på lik linje med faget. Dette kan hevdes å være en tilnærming som svekker den faglige utviklingen, at faget skal ha det primære fokus for optimal læringseffekt, fokuset på individet sekundært. På denne måten utfordrer linjetilbudet Dans forstudium på folkehøgskole både folkehøgskolen i sitt fokus på fag, og forstudium i sitt fokus på mennesket i sentrum.

7.3.2 Et sammenvevet resultat

Gjennom å gjøre snitt inn i *å se, å trygge* og *å utfordre* finner jeg koblinger til alle de fire potensialene fra den teoretiske analysen av forskningsspørsmål 1 og elevenes perspektiver fra forskningsspørsmål 2. Elevens opplevelser og pedagogenes tenkning opplever jeg berører hverandre i det følgende:

- a) Elever og lærere har fokus på det *kroppslige potensialet* der fokus på å forstå og å kjenne sammenhenger i kroppen framheves som viktig.
- b) Det *relasjonelle potensialet* knytter jeg til *å se* og *å trygge*. Elevene trekker fram viktigheten av å bli sett for den de er og å bli tatt vare på av lærerne. Samtaler trekkes fram som positivt. Lærerne trekker fram fokuset på å se eleven, å se individet. Elevene opplever at det hos lærerne er trygge rom for læring, pedagogene forteller at det å trygge elevene er sentralt i den dansedidaktiske tenkning og praksis.
- c) Det *faglige potensialet* kommer til synet gjennom elevenes opplevelser av å bli utfordret og pushet og i pedagogenes fokus på *å utfordre* elevene *faglig*. Elevene forteller at nivået på undervisningen var viktig for motivasjon til å fortsette med dans, at kreativt arbeid ga selvtillit. Pedagogene trekker fram metoder der de ser danserne som *medskapende* for å utfordre faglig.

- d) Elevene trekker fram at lærerne var viktige for mestringsfølelsen, at de følte at de mestret noe, og at det ble lagt vekt på gleden i dansen. På samme tid er lærerne opptatt av at elevene skal føle mestring og at de skal kjenne gleden i dansen. I dette ligger koblingen til det *følelsesmessige potensialet*.

Dette sammenvevde resultatet henger sammen med det Østern (2015, s. 17) forklarer som inkluderende didaktiske grep i danseundervisning som åpner opp for en helhetlig estetisk opplevelse og transformasjon i likhet med Ørbæk (2018, s. 116) som sier den skapende dansen aktiverer det hele mennesket. Lærerne på Dans forstudium legger til rette og åpner opp for læring og dannelse hos elevene gjennom dansens fire dannende potensialer. Jeg opplever at fokus på sterk faglighet fungerer som dannelse fordi dansepedagogene jobber sterkt relasjonelt og ivaretagende av elevene, og at dette er en didaktisk tenkning som er utviklet i profesjonsfellesskapet. Dansepedagogene har trengt hverandre for å få til den didaktikken de har utviklet.

7.3.3 Profesjonsfellesskapet

Med analysen fra forskningsspørsmål 3 oppstod det uventede perspektiver som handlet om utvikling av profesjonsfellesskapet. Dette var ikke tanker jeg hadde da jeg startet arbeidet. Resultatet viser at samtaleworkshopene fungerte som performativ agent i bevisstgjøringen av den dansedidaktiske tenkning og praksis. Resultatet viser at gjensidig engasjement, tillit og utfordringer hele tiden utvikler dansepedagogene i fellesskap gjennom målet om å undervise med eleven som individ i fokus. Lærerne er altså også i en dannelsesprosess som profesjonsutøvere. Utviklingen framstår som noe som skjer på grunn av friheten lærerne har i folkehøgskolen. Resultatet fra denne oppgaven viser at det har tatt tid å finne en felles tenkning, at det har vært en prosess å finne fram til et innhold i undervisningen som handler om å veve sammen teknisk og skapende fokus. Dersom det hadde foreligget læreplaner som i videregående skole hadde ikke innholdet kunnet bestemmes av profesjonsfellesskapet selv. Da hadde offentlige føringer satt rammene. Friheten i folkehøgskolen kan ses på som en mulighet til å jobbe i og med tiden, der lærerne hele tiden utvikler seg selv og innholdet i takt med dansen i samtiden. På den andre siden vil det være tilfeldig om profesjonsfellesskapet jobber med å utvikle seg sammen da det ikke foreligger føringer om dette. Engasjementet forstår jeg som personrelatert. Hvis en lærer opptrer tilbaketrukket og uengasjert, vil ikke den samme utvikling være mulig. Hver enkelt skole evaluerer seg selv hvert år, men det finnes ingen føringer fra sentralt hold om evalueringer utenom denne. På denne måten er den

friheten lærerne har positiv, men det krever et engasjement og en vilje til å følge med i tiden. Her argumenterer jeg for at folkehøgskolene som skoleslag har et stort fortrinn om muligheten utnyttes.

Jeg har nå presentert og drøftet resultatet ut fra de tre forskningsspørsmålene. Jeg drøfter i det følgende hele oppgavens problemstilling før jeg avslutter med en oppsummerende konklusjon.

7.4 Oppgavens problemstilling

I dette kapittelet går jeg tilbake til oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan kan dannelsesperspektivet i dans diskuteres gjennom å undersøke forstudium i dans på folkehøgskole?* Det samlede resultatet av alle tre forskningsspørsmålene gir meg en forståelse av at eleven dannes i møte med lærerne, skoleslaget og arbeid med dans på høyt nivå på Dans forstudium. Resultatet viser at arbeid med dans på høyt nivå ikke er begrensende i elevenes tilblivelse som mennesker, dansefaget befestes som viktig for dannelsen. Min konklusjon er med dette at resultatet er bekreftende på at faget er av betydning i elevens vekst på Dans forstudium folkehøgskole.

7.4.1 På kollisjonskurs med folkehøgskolen

Resultatet kan på den ene siden ses på som en motsats til folkehøgskolens diskurs når det gjelder fagets posisjon i skoleslaget. Fag ikke er nevnt i folkehøgskoleforbundets idé og prinsippprogram, noe som indikerer at faglig fokus ikke ligger sentralt i folkehøgskolens tenkning. Dette henger sammen med Folkehøgskoleloven (2002, § 1) som sier at folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Loven sier ikke noe om fag, men nevner i §2 begrepet *læringsprogram*. Her trekkes en linje til Haddal (2011, s. 199) som sier at folkehøgskolen underviser med fag og i fag der fagene har et allmenndannende sikte i tillegg til faglige målsetninger. Hva disse faglige målsetningene er, kommer ikke fram. Knutas & Solhaug (2010, s. 13) peker på resultater i egen forskningsrapport der personlig modning, utvikling av selvvverd og mestringsforventning, sosial læring og *i noen grad forberedelse til utdanning* framheves som det viktigste utbyttet av et år på folkehøgskole. Dette resultatet samsvarer ikke med denne oppgavens resultat som viser at Dans forstudium på Trøndertun folkehøgskole i svært stor grad er forberedende til videre danseutdanning. Med dette resultatet kan det hevdes at jeg og mine kolleger er på kollisjonskurs med folkehøgskolens verdier, at folkehøgskolen ikke skal være forberedende til videre faglige studier, men at den i seg selv er god nok i å fremme allmenndanning og

folkeopplysning, at fokus på faget er og blir dannelsen underlegen. De som hevder et slikt syn bidrar til å opprettholde det gamle dannelsesbegrepet, og for dem vil denne masteroppgaven være både uinteressant og provoserende.

7.4.2 En ny tanke med røtter i det gamle

På en annen side kan resultatet ses på som en ny tilblivelse og et nytt perspektiv i sammenheng med fagets verdi og plass i folkehøgskolepedagogikken med røtter i Grundtvigs filosofi. Jeg er ikke enig i at faget i folkehøgskolen skal tildeles mindre fokus slik Haddal & Ohrem (2011, s. 27) peker på; at folkehøgskolen driver med danning og i mindre grad med utdanning. Her gjøres faget dannelsen underdanig. Basert i resultatene av denne masteroppgaven argumenterer jeg for at danning og utdanning lever sammenvevet og likestilt, og at fagets potensial for dannelsesprosjekt fortjener større oppmerksomhet. Resultatet av denne oppgaven gir et innblikk inn i fagets verdi i folkehøgskolenes dannelsesprosjekt og viser at sterkt faglig fokus har en plass i dette skoleslaget. Oppgaven representerer et nytt blikk på innholdet i folkehøgskolen ved å konkludere med at dannelsesprosjekt også skjer gjennom arbeid med fag på høyt nivå. Dette kan ses på som en ny tilblivelse med røtter tilbake til den gamle Grundtvigske dannelsesstenkning der folkehøgskolen skulle være forberedende til et yrke. Dette samsvarer med Walstad (2011, s. 113) som forklarer at Grundtvigs dannelsesstenkning sikter mot en livsdyktighet som innebærer å beherske det praktiske arbeidet i et yrke. Jeg forstår det slik at folkehøgskolens grunnlegger var opptatt av det faglige innholdet som grunnlag for dannelsen. Walstad (2011, s. 121) sikter til de nye landskapene i folkehøgskolen og peker på at om disse har sammenheng med det gamle, vil de kunne sies å være grundtvigianske. På denne måten er oppgaven både grundtvigiansk og nyskapende. Den er en del av det historiske samtidig som den retter blikket mot nye horisonter der fokus på fag generelt og faglig høyt nivå spesielt sammenvevd med fokus på relasjon opptrer som essensielt. Resultatet kan hevdes å være et innspill i diskursen om fagenes plass i folkehøgskolens kontekst der resultatet viser at fagenes innhold er av betydning for dannelsen. Fagenes innhold avhenger av lærerkrefter og av didaktisk tenkning. Dersom folkehøgskolene finner dette resultatet interessant, kan det være en push i arbeidet med å artikulere fagenes innhold og målsetting slik at dette får en større plass videre i de ulike folkehøgskolene. Gjennom arbeidet med denne oppgaven opplever jeg at Trøndertun Dans forstudium artikulerer en faglig målsetting og et faglig innhold basert på en felles dansedidaktisk tenkning, der fokus på mennesket og dansen er likeverdige.

7.4.3 Vitenskapsteoretisk skifte

Gjennom å posisjonere meg i posthumanismen trer jeg inn i forskningen med et nytt perspektiv i folkehøgskolens tradisjonelle humanistiske kontekst. Jeg utvider det etablerte relasjonelle perspektivet i folkehøgskolen til å gjelde også andre materialiteter enn bare de menneskelige. Det overhengende humanistiske perspektivet utfordres i denne oppgaven i en ny tankegang. Etter 100 år med humanistisk filosofi kan nye tanker og ny kunnskap være et bidrag i å utvide folkehøgskolens horisont. Det posthumanistiske perspektivet kan kobles til Hareide (2011, s. 14) som sier at humanismen blir antroposentrisk om mennesket framheves på bekostning av andre biologiske eller åndelige vesener, at mennesket er likestilt med naturen. Dette står i sammenheng med Lenz Taguchi (2012, s. 41) og det posthumanistiske onto-epistemologiske perspektivet der vårt utgangspunkt for vår relasjon til verden er at vi består av samme substans som alle andre kropper og materialiteter som virker inn på hverandre i kunnskapsutviklingen. Jeg opplever at Hareide rører ved en posthumanistisk tankegang i sin presentasjon av humanismen. Dette finner jeg interessant da Hareide er tidligere folkehøgskolerektor. Et slikt vitenskapsteoretisk skifte kan for andre lærere i folkehøgskolen føre til motstand og skepsis mot det ukjente. Med et posthumanistisk perspektiv utfordres det etablerte og rådende synet innad i folkehøgskolen. Ved å trekke humanismen inn i posthumanismen kan denne oppgaven være med å bidra til nye perspektiver i folkehøgskolens dannelsesprosjekt. Perspektiver som kan være forklarende, bevisstgjørende og utviklende for framtiden, både når det gjelder synet på læring og fagets plass i folkehøgskolens kontekst. Gjennom en oppfatning der alle materialiteter er i intra-aksjon med hverandre i en læring og en dannelsesprosess vil både lokaliteter, lærerkrefter, andre mennesker, diskurser og alt elevene har omkring seg virke inn på individets vekst.

7.5 Metodedrøfting

Rasmussen (2012, s. 43) sier at en forsker normalt bør velge de metoder som er mest hensiktsmessige for å løse en problemstilling og gi svar på undersøkelsens tema. Ved å velge teorianalyse som metode og å benytte både teori innen danning og dans går jeg inn i et enormt felt. Det kan være utfordrende å finne de mest hensiktsmessige teoriene, det er et stort arbeid å navigere riktig vei. Dette i motsetning til tidligere forskning på dans på forstudium på folkehøgskole hvor det ikke finnes forskning i det hele tatt. Jeg kritiserer ikke at jeg har brukt teori, men understreker at det har vært utfordrende å jobbe fram teorianalysen. Hadde teorier om danning eksistert i forkant av oppgaven, hadde arbeidet blitt lettere. Ved å gjøre dette arbeidet har jeg skapt mine egne begreper som legger grunnlaget for videre analyser av

intervju og samtaleworkshop. Jeg kommer med et nytt bidrag, med ny kunnskap. I dette ligger det en spenning i å finne ut av om begrepene fungerer i møte med empirien.

Ved å benytte kvalitativt intervju som metode kommer jeg tett på forskerdeltagerne, og jeg får tak i utdypende opplevelser og erfaringer fra disse. Nærheten gjør at jeg også kan kjenne etter hva som oppstår i møtet mellom meg og deltagerne. Det blir et levende møte, og det er noe annet enn å møte resultater fra et spørreskjema. Kritikken til metoden er at elevene ved å kjenne meg så godt kan velge å gjøre meg tilfreds ved å si det de tror jeg vil høre.

”Respondenten kan prøve å gjøre intervjueren til lags ved å gi det svaret han tror intervjueren ønsker, eller respondenten forsøker å hindre at intervjueren skal lære noe om han eller henne” (Postholm, 2010, s. 69). Kvantitative metoder som spørreskjema kunne gitt mer ærlige svar. Jeg hadde da også fått flere svar og oppgaven hadde hatt en annen type gyldighet. På samme tid gir nærheten gjennom intervju meg mulighet til å forklare spørsmålene i dialog med elevene og med dette kvalitetssikre prosessen. Spørsmål i spørreskjema kan misforstås uten at disse blir justert og informasjon som når fram til forskeren blir ikke kvalitetssikret. Ettersom jeg som intervjuer kjenner elevene godt, både gjennom dansen og som mennesker, har jeg en opplevelse av at de tør å være ærlige. Jeg er klar over at min opplevelse kan være uriktig og den kan variere i de ulike intervjusituasjonene.

For å finne svar på dansedidaktisk tenkning og dannelsesperspektiver på Dans forstudium så jeg ingen annen mulighet enn å forske på mine egne kolleger. I kollegiet henger tenkning og levd liv sammen gjennom 20 år i profesjonsfelleskapet. Dette gir god validitet og et solid grunnlag for å undersøke dannelsesperspektiver gjennom den dansedidaktiske tenkningen og den dansepedagogiske praksis. En fare ved selv å være en del av samtaleworkshopen og datamaterialet er å la sin egen stemme lede an, både i samtalen og i analysen. Jeg var bevisst min egen posisjonering og holdt tilbake min egen stemme i samtalene, med en bevissthet om at jeg ville ha fram mine kollegers opplevelser i større grad enn mine egen. På denne måten holdt jeg på mange måter en avstand, samtidig som jeg var aktiv deltager. Jeg anser min egen deltagelse som balansert i forhold til å få fram minner, opplevelser og erfaringer i kollegiet.

Jeg har nå diskutert og drøftet mine resultater og metoder. Jeg avrunder i det følgende denne oppgaven med en konklusjon og videre tanker om ytterligere forskning.

8 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg hatt fokus på det nye jeg kan skape, på forandringer, det som blir annerledes enn seg selv. Jeg har latt dans og dannelse støte mot hverandre for å se hva som oppstår i møtet mellom ulike teorier. I sammenstøtet har nye muligheter og perspektiver oppstått, dansens fire dannende potensialer ble til. Sammensmeltet med elevenes og lærernes dannelsesperspektiver har de fire dannende potensialene skapt ny kunnskap. Utvikling i profesjonsfellesskapet oppstod som et nytt og uventet funn. Dette samsvarer med målsetningen med Arts-based research der det som gir mening, og hva som oppstår av ny kunnskap underveis, står i sentrum for forskningen.

Med denne undersøkelsen opplever jeg at elevene på Dans forstudium på folkehøgskole har et potensial til å dannes gjennom dans ved å bli kjent med sin kropp og kroppslig erfaring, gjennom gode og trygge relasjoner til sine lærere, medelever og seg selv. Gjennom tilførsel av faglig kunnskap og gjennom å kjenne og bli kjent med sine følelser, vokser de som mennesker. Flere sterke stemmer i folkehøgskolen mener det ikke er forenelig å ha et sterkt fokus på fag på samme tid som det fokuseres på dannelse. På denne måten er det å opprette et forstudium på folkehøgskole et nytt bidrag, en ny stemme inn i dannelsesdiskusjonen i folkehøgskolen, en stemme som både beriker og utfordrer. At faget har hatt mindre plass i skoleslaget kan ha bidratt til folkehøgskolens lave status gjennom flere tiår. Dette kan ha sitt utspring i reformpedagogikken som kom til i Norge i 1970-80 årene. I reformpedagogikken var det mindre fokus på selve faget. Folkehøgskolen mistet i denne tidsperioden mye status på grunn av fravær av faglighet i undervisningen. Skoleslaget ble av mange ansett som useriøst. Denne statusen henger fortsatt noe ved, men utviklingen har gått i retning av mer faglighet. Fokuset på fag er fortsatt forskjellig i de ulike skolene. Forstudium på folkehøgskole viser til et sterkt faglig fokus, en avstand til de stemmer i folkehøgskolens som artikulere at dannelse er viktigere enn utdanning. Noen vil si at kombinasjonen forstudium og folkehøgskole er umulig. Andre ønsker den velkommen og ser en alternativ utdanning der høyt faglig fokus og menneskelige verdier og kunnskaper går hånd i hånd, en kombinasjon som kan utvikle skoleslaget og øke dens status. I et samfunn der elevene blir vurdert og målt, der prestasjon står i fokus fra barneskolealder, kan et slikt tilbud være en tankevekker, et konsept å rette blikket mot. Forstudium krever høyt faglig fokus, et forberedende studium til

høyere danseutdanning. Folkehøgskolen setter sine premisser for pedagogikken og didaktikken, rammene er lagt. Dannelse i det å vokse som menneske er et livsprosjekt, det er mye mer enn oppdragelse og utdanning. Det er i denne konteksten jeg og mine dansekolleger befinner oss som dansepedagoger på forstudium på folkehøgskole.

Jeg avslutter dette forskningsprosjektet med noen tanker om videre forskning. Denne oppgaven har undersøkt dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole, et avgrenset område initiert av egen nysgjerrighet og interesse. Folkehøgskolen har etterspurt mer forskning på eget område og på sammenhengen mellom dannelse og fag. Denne oppgaven er et kunstfagdidaktisk bidrag i folkehøgskolens kontekst som bidrar med nye perspektiver om fagets plass i dannelsesprosessen initiert av et kritisk blikk på fagets plass i dette skoleslaget. Ytterligere forskning på folkehøgskolen kan være av betydning i et samfunn og en verden som stadig er i forandring. Forskning i og på folkehøgskolen kan være med å bidra til å drive folkehøgskolen som skoleslag framover gjennom artikulasjon og bevisstgjøring av det arbeidet og den tenkning som gjøres samtidig som idégrunnlaget opprettholdes. Ytterligere forskning kan bidra til å øke statusen for folkehøgskolen som skoleslag. Med dansens fire dannende potensialer bringes det fram kunnskap om hva som finnes av dannende potensialer i dans basert på eksisterende teori innen dannelse og dans. Dette er kunnskap som kan være av verdi i framtiden.

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til en videre diskusjon om fagenes plass i folkehøgskolens dannelsesprosjekt, og om dansen og kunstfagenes muligheter i samfunnet.

9 Epilog



Bilde 7: Danser fra Trøndertun Dans forstudium i "Misa Tango" i Nidarosdomen

(Foto: Arne Hauge)

Danseren inntar rommet foran alteret. Hun fyller dette lille rommet med dans. Det lille rommet er en del av et stort og overveldende rom, det er Nidarosdomen i Trondheim. Danseren befinner seg i et møte med materialitetene. Et møte mellom kropper, rom, strukturer, atmosfære, publikum og dansekunst. Opplevelsen er i øyeblikket, den kan ikke gjenskapes, etterprøves eller karaktersettes. Bestanddeler i dette ene øyeblikket innehar agens til å forme denne danseren som menneske i verden. I dette unike øyeblikket oppstår dansekunstens dannende potensial.

Referanser

- Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Helsingfors: Theatre Academy.
- Alvesson & Skjöldberg (2017). *Tolkning och reflection* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal Of Woman in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
<https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durham & London: Duke University Press
- Berg, I.T. (2016). Kropp, teori og kjønn- en artikkel om skillelinjer i norsk dans. I S.Ø. Svendal (Red.), *Bevegelser – norsk dansekunst i 20 år* (s. 17-43). Leikanger: Skald Forlag.
- Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). *Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K-12 Setting*. Hentet fra <https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-NDEO.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Changezi, S. (2008). Dannelse. *Om dannelse, en artikkelsamling fra Norsk folkehøgskolelag* (s. 4-5). Hentet fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/sites/f/folkehogskolene.net/files/624417133.pdf>
- Dahl, T. (2019). Epilog: Læring gjennom intra-aksjoner. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L. (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damgaard Knudsen, L.E. (2008). Dannelse kommer fra kroppen. I L.E. Damgaard Knudsen & M. Andersson (Red.), *Skap deg!: pædagogisk filosofi* (s. 79-102). København: Unge Pædagoger.
- Deleuze, G. & Guattari F. (1987). *A Thousands Plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Dolva, A. (2012). *Dans og disiplin- en undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet disiplin*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2500360/anette_dolva-NoMaDs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eddy, M. (2002). Dance and Somatic Inquiry in Studios and Community Dance Programs. *Journal of Dance Education*, 2(4), 119-127. <https://doi.org/10.1080/15290824.2002.10387220>
- Eisner, E.W (1975). Skolens oppgaver og menneskets enhet. I T.Harbo, A.Lysne & L. Stenhouse (Red.), *Skolens oppgave* (s. 20-36). Oslo: Aschenhoug.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsrud, G. (2006). Disiplineringens muligheter. Øyvind Jørgensens dansekunst og kroppssyn. I C. Eeg. (Red.), *Dans i samtiden* (s. 36-60). Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Finley, S. (2008). Arts-Based Research. I J.G. Knowles & A.L. Cole. (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (s. 71-82). Los Angeles: Sage Publications.
- Fraleigh, S.H. (1996). *Dance and the lived body. A Descriptive Aesthetics*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Folkehøgskoleloven. (2018). *Lov om folkehøgskoler* (LOV-2018-06-22-85). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Folkehøgskolene (2019). *Hva er folkehøgskole?* Hentet fra <https://www.folkehogskole.no/hva-er-folkehogskole>
- Folkehøgskoleforbundet (2019). Idé og prinsippprogram for folkehøgskoleforbundet. Hentet fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/ide-og-prinsippprogram-for-folkehogskoleforbundet/>
- Gjems, L (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud og L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-33). Oslo: Universitetsforlaget.

- Glad, Å.L. (2002). *Dans på timeplanen* (2.utg.). Oslo: Tell Forlag AS.
- Gurholt, K.P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinsholt & K.P Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnarson, K. (2017). Møten og rörelser i affektiva koreografier. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik* (s. 25-40). Malmö: Gleerups
- Gustavsson, B. (2008). Bildning i vår tid. *Om dannelse, en artikkelsamling fra Norsk folkehøgskolelag* (s. 5-8). Hentet fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/sites/f/folkehogskolene.net/files/624417133.pdf>
- Haddal, O. (2011). Internatet som læringsarena. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 199-204). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haddal, O. & Ohrem, S. (2011b). Pedagogikk på en fri læringsarena. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 23-37). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haddal, O & Vinje, S. (2016). Introduction. I T. Tiller. *The Learning Code: From grades to character building* (s. 11-23). Oslo: Cappelen Damm AS
- Haraway, D. (2001). Haraway, D. (2001). Det beskjedne vitnet: Feministiske diffraksjoner I vitenskapsstudier. I K. Aslak, B. Brenna og I. Moser (Red.), *Teknovitenskapelige kulturer* (s. 189-206). Bergen: Spartacus.
- Hareide, D. (2011). *Hva er humanisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellem, T.S. (2017). *Relasjon mellom lærer og elev ved danselinja. En kvalitativ intervjustudie om betydningen av lærer-elev-relasjoner sett fra dansepedagogens perspektiv*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2491189/masteroppgaven_ferdig.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.

- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3). 198-215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jepsen, M.S. (2009). *Allmenndannelse i folkehøgskolen: hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32550/Jepsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jotveit, I.N. (2008). Den kategoriale dannelse. *Om dannelse, en artikkelsamling fra Norsk folkehøgskolelag* (s. 9-10). Hentet fra
<https://www.frilyntfolkehogskole.no/sites/f/folkehogskolene.net/files/624417133.pdf>
- Jønson, I-B.D. (2014). *Dans og danning-en arena i folkehøgskolen?* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2491195?show=full>
- Kalsnes, S. (2014). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (s. 42-60). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Keinänen, M. (2010). Om dans som menneskelig aktivitet. I K. Steinsholt & K.P Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 143-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). *Som en sang i sinnet-som et eneste sollyst minne. Elevers utbytte av folkehøgskolen*. Hentet fra
[https://samforsk.no/Publikasjoner/Folkehogskoleprosjektet manus v4 Trykkeriet.pdf](https://samforsk.no/Publikasjoner/Folkehogskoleprosjektet%20manus%20v4%20Trykkeriet.pdf)
- Kulturdepartementet. (2018). *Kulturens kraft- Kulturpolitikk for framtida*. (Meld. St. 8 (2018-2019)). Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/sec1>
- Lamothe, K.L. (2015). *Why we dance. A philosophy of bodily becoming*. New York: Columbia University Press.
- Le Grange, L. (2018). What is (post)qualitative research? *South African Journal of Higher Education*, 32(5), 1-14. <https://doi.org/10.20853/32-5-3161>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerup Utbildning.
- Letnes, M-A. (2017). Visualisering som kraft i kunnskapsproduksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 112- 130. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London og New York: Routledge.

- Meling, L. (2008). Folkehøgskolens dannelsesprosjekt. *Om dannelse, en artikkelsamling fra Norsk folkehøgskolelag* (s. 14-15). Hentet fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/sites/f/folkehogskolene.net/files/624417133.pdf>
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære. Frilynt folkehøgskole i 150 år*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Myhre, C. & Nesse, C.W. (2009). Å møte barn i dansekunstneriske prosesser. *Tidsskrift for Dans i Uddannelse*, 2, 93-110. Hentet fra <http://www.romfordans.no/a-møte-barn-i-dansekunstneriske-prosesser/>
- Ohrem, S. (2011). Folkeopplysning og allmenndanning. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 39-56). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen utfra praksis-teori-relasjonen. I R.G. Gjølum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika.
- Rustad, H. (2008). Dans og identitet. I T. Ørbek Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 249-259). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rustad, H. (2010). Improvisasjonsdans -kreativ nyskaping eller gjenbruk. I K. Steinsholt & K.P Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 121-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Savin-Baden, M. & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research- the essential guide to theory and practice*. Oxon og New York: Routledge.
- Schwanitz, D. (2002). *Dannelse, alt det du må vite*. Oslo: Pax Forlag.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149-169). Oslo: Fagbokforlaget.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Et tilbakebeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk-dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Walstad, H.B. (2011). Å danne og utdanne i et praktisk pedagogisk landskap. I S. Ohrem & O. Haddal. (Red.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i Folkehøgskolen* (s. 113-121). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og danning. *Barn*, 3, 75-88. Hentet fra <https://docplayer.me/418585-Lekens-ontologiske-betydning-hos-hans-georg-gadamer-1.html>
- Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanning*. (Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2503774/OrbakT_2018.pdf?sequence=1
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (1945/1994), *Kroppens fenomenologi* (s. V-XII). (Oversatt av Bjørn Nake). Oslo: Pax Forlag.
- Østern, A-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag-om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ørbek Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Østern, A-L. & Moxness, L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag- en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *På Spissen*, (3), 1-24. <http://ps.noda.no/index.php/ps/article/view/19>
- Østern, A-L. & Dahl T. (2019a). En scenekunstprosess med dybde/læring hos de medskapende kunstnerne. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T.P. (2008). Forvandlinger i rom-ulikkekroppede dansere i improvisasjon og kommunikasjon. I T. Ørbek Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 303-325). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T.P. (2013). The Embodied Teaching Moment. *Nordic Journal of Dance*, 4(1), 31-47. Hentet fra https://www.academia.edu/4272553/The_Embodied_Teaching_Moment?auto=download
- Østern, T.P. (2015). Samtidsdans i møte med erfaringsrike kropper. Inkluderende kunstdidaktiske grep i dans. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7577/information.v4i2.553>

- Østern, T.P. (2016). Oppdragelse til nikkedukkedanser eller dansekunstner? Hegemoni, diversitet og motstand i norske samtidsdanseutdanningers dansefaglige forståelse. I S.Ø. Svendal (Red.), *Bevegelser – norsk dansekunst i 20 år* (s. 279-307). Leikanger: Skald Forlag.
- Østern, T.P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med asthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports education*, 1(5), 7-27.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T.P. & Hovik, L. (2017). Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 43-58.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.906>
- Østern, T.P. & Letnes, M.A. (2018). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 1-6.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.1082>
- Østern, T.P. & Dahl T. (2019b). Performativ forskning- sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdeløring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk Senter For Forskningsdata

Vedlegg 2: Samtykkeskjema, intervju

Vedlegg 3: Samtykkeskjema, samtaleworkshop

Vedlegg 4: Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dannelseperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole

Referansenummer

919857

Registrert

16.09.2018 av birgitte kaufmann olsen - birgitte@trondertun.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for geografi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tone Pernille Østern, tone.pernille.ostern@ntnu.no, tlf: ██████████

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Birgitte Kaufmann Olsen, birgikol@stud.ntnu.no, tlf: ██████████

Prosjektperiode

01.09.2018 - 31.05.2019

Status

19.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 19.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å diskutere dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet *dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole* er en masteroppgave som er under arbeid og som er planlagt ferdigstilt våren 2019. Formålet med undersøkelsen er å diskutere dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Jeg vil undersøke om utdanningen er dannende i forhold til eleven som menneske, og, om utdanningen utdanner og danner dansere i takt med samtiden.

Forskningsspørsmål:

Hvilke dannelsesperspektiver i dans kan identifiseres blant tidligere elever ved et forstudium i dans på en folkehøgskole? Undersøkes gjennom intervju med 10 tidligere elever fra linjen dans forstudium.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning ved professor Tone Pernille Østern er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vært elev ved linjen dans forstudium i løpet av perioden 2013-2018.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju. Dette kan være via skype/face time eller live. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Gjennom intervjuet vil du få noen spørsmål som omhandler hva du fikk ut av året ved folkehøgskolen som danser og som menneske.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Veileder ved NTNU, Tone Pernille Østern, vil ha tilgang til mitt tekstmateriale utarbeidet på grunnlag av intervjuene, men ikke til selve datamaterialet/ lydfilene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på kryptert minnepinne.

Som deltager vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Innhold som blir publisert er transkribert og behandlet materiale fra 10 ulike intervjuer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai 2019. Samtykkeskjema vil da makuleres. Samtaleopptak vil slettes. Anonymisert skriftlig materiale vil fortsatt lagres på datamaskin som kun jeg har tilgang til.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Undertegnede
- Veileder Tone Pernille Østern, Institutt for lærerutdanning, NTNU
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Birgitte Kaufmann Olsen
Tlf: [REDACTED]
birgikol@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.mai.2019

(Signatur, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å diskutere dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet *dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole* er en masteroppgave som er under arbeid og som er planlagt ferdigstilt våren 2019. Formålet med undersøkelsen er å diskutere dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole. Jeg vil undersøke om utdanningen er dannende i forhold til eleven som menneske, og, om utdanningen utdanner og danner dansere i takt med samtiden.

Forskningsspørsmål:

Hvilke dannelsesperspektiver kan identifiseres i et profesjonsfellesskap mellom tre folkehøgskolelærere i dans? Dette undersøkes gjennom refleksiv forskningsworkshop med diskusjon, en form for intervju, med to kollegaer som har jobbet i et fagfellesskap gjennom lang tid. Formålet er å artikulere et dansepedagogisk verdigrunnlag og didaktisk tenkning i profesjonsfellesskapet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning ved professor Tone Pernille Østern er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en del av et lærerkollegium på 3 personer som jobber som dansepedagoger på linjen dans forstudium på Trøndertun folkehøgskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på tre samtaleworkshops. Hver workshop varer i to timer à 60 min. Tilsammen 6 timer. Det vil bli gjort lydopptak av hver samtaleworkshop. Gjennom samtaleworkshop vil det bli innhentet opplysninger om dine erfaringer og refleksjoner når det gjelder dannelse på dans forstudium på folkehøgskole. Fokus vil ligge på endringer og diffraksjoner (sammenstøt) som har vært viktige for utviklingen av innholdet på linjen og dermed hatt betydning for dannelsesperspektiver og danselinjens didaktikk. Før hver workshop vil du få en liten oppgave som forberedelse til samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din behandling ved skolen, av meg som avdelingsleder og kollega, om du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Veileder ved NTNU, Tone Pernille Østern, vil ha tilgang til mitt tekstmateriale utarbeidet på grunnlag av de tre workshops, men ikke til selve datamaterialet/ lydfilene.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på kryptert minnepinne.

Som deltager vil du kunne gjenkjennes i publikasjonen som en av tre dansepedagoger ved en navngitt institusjon, men ikke direkte ved navn. Innhold som blir publisert er utvalgt transkribert og behandlet materiale fra de tre samtaleworkshops.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai 2019. Samtykkeskjema vil da makuleres. Samtaleopptak vil slettes. Anonymisert skriftlig materiale vil fortsatt lagres på datamaskin som kun jeg har tilgang til.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Undertegnede
- Veileder Tone Pernille Østern, Institutt for lærerutdanning, NTNU
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Birgitte Kaufmann Olsen
Tlf: [REDACTED]
birgikol@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *dannelsesperspektivet i dans på forstudium på folkehøgskole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samtaleworkshop
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes som en av tre dansepedagoger uten at jeg blir nevnt ved navn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.mai.2019

(Signatur, dato)

Intervjuguide

1. Hva heter du og hvor gammel er du?
2. Hva jobber du med i dag / hvor studerer du i dag?
3. Kan du fortelle fritt om hvordan du tenker tilbake på ditt år på Dans forstudium ved Trøndertun?
4. Kan du fortelle om hva fikk du ut av linjen Dans forstudium **som danser**?
5. Kan du fortelle om hva fikk du ut av linjen Dans forstudium **som menneske**?
6. Kan du fortelle om hva du fikk ut av dansepedagogene som jobbet på Dans forstudium?
7. Kan du fortelle om noe konkret du har tatt med deg videre fra utdanningen ved Dans forstudium faglig eller på annen måte?
8. Er det noe du husker som negativt ved året på forstudium i dans?
9. Hvis du skulle beskrevet Dans forstudium kort og hva det betydde for deg for noen som ikke har gått linjen selv, hva ville du sagt?
10. Hvordan opplever du Dans forstudium som relevant i forhold til den utdanningen du nå tar?
11. Nå har jeg stilt mine spørsmål, men er det noe mer du synes det er viktig å ta opp, så vil jeg gjerne høre det.

